

Dire, fare, pensare!

La letteratura psicologica e pedagogica mostra risultati molto coerenti e stabili nell'indicare che interventi di qualità elevata iniziati nella prima infanzia producono effetti positivi sulle abilità cognitive e sul successo scolastico dall'infanzia, fino all'adolescenza e all'età adulta. I bambini che frequentano servizi educativi di qualità si dimostrerebbero più competenti rispetto a quelli che non li frequentano e rimangono a casa in condizioni equivalenti di qualità di cure. Come spiega Emiliani, tale vantaggio sarebbe motivato da una maggior ricchezza di modelli comunicativi e dalle differenti opportunità legate alla presenza di altri bambini.

I genitori, nella stragrande maggioranza dei casi, condividono questi assunti e affidano i propri figli all'educatrice che a sua volta diviene una figura di riferimento capace di segnalare l'importanza dei rituali, l'attenzione per le routine quotidiane e la costruzione di segnali comunicativi esclusivi che costituiscono lo sviluppo di un senso di appartenenza. Ma come possiamo comprendere noi genitori tutto quello che succede in un anno di frequenza alla scuola dell'infanzia? Ci basta leggere la programmazione? Direi di no, spesso il linguaggio utilizzato dalle educatrici ci appare troppo tecnico o viceversa scontato perché non ne cogliamo appieno il significato. Anche le Indicazioni Ministeriali, per i non addetti ai lavori, appaiono nebulose. Cosa fare?

Io consiglio di osservare prima di tutto i bambini e poi la cura impiegata dalle educatrici nel documentare le attività svolte: i cartelloni appesi lungo le pareti della scuola, i lavori prodotti con i bambini che testimoniano il passare dei mesi e il consolidamento di competenze. La capacità dell'educatrice di orchestrare un percorso di apprendimento *per tutti e per ciascuno*, in cui i saperi non sono sterilmente trasmessi, ma fatti affiorare attraverso il contributo attivo dei bambini stessi. Dietro il cartellone o gli artefatti prodotti imparo,

come genitore, a riconoscere l'impegno, la cura e intento dell'educatrice nel guidare i bambini verso lo sviluppo di abilità cognitivo-linguistico, comunicative e relazionali. Anche attività apparentemente semplici come ad esempio il cartellone dei maschi e delle femmine, l'impronta delle manine dei grandi e dei mezzani che danno il benvenuto ai nuovi piccoli, il riordino dei giochi prima di un'attività strutturata, consentono di sperimentare le capacità di classificazione, seriazione, inclusione ed esclusione.

"Mettersi in gioco per crescere nell'esperienza comune" significa come insegnanti e genitori non fossilizzarsi nei propri riferimenti culturali, ma considerarsi sempre persone "in divenire", lungo un comune percorso di crescita rispettoso dei bisogni dei bambini, ma anche di adulti autorevoli che si assumono la responsabilità dell'educare.

Questo significa spostare la propria attenzione come adulti dal "cosa" al "come". Ci preoccupiamo di cosa raggiungere, cosa realizzare e cosa progettare, assumendo come indicatore la quantità laddove, invece, dovremmo assegnare maggior credito al *processo*.

Osservare i processi esecutivi dei nostri bambini significa affiancarli, ma non prevaricarli e tanto meno non sostituirsi a loro. Un lavoretto sarà altrettanto bello se frutto di un lavoro co-costruito all'interno di un percorso di senso pensato dall'educatrice con e per quel bambino. Non è importante, quindi, che sia perfetto, è importante, invece, che vi sia l'impronta di ciascuno (scelta del colore, maggiore o minore abilità nel ritagliare o punteggiare, caratteristiche del disegno...).

Talvolta le insegnanti completano i lavoretti, ma come genitori cerchiamo di vedere oltre e non pensare che si siano sostituite al nostro bambino. Desiderano, semplicemente, che ognuno (al netto di svariate influenze e assenza varie) possa portare a casa il segno che poi è *simbolo* di un percorso educativo.

Letizia Carrubba

* Docente di Psicologia dell'infanzia tra protezione e rischio, Università Cattolica, Piacenza



Si lavora bene solo se si produce molto?

Alla luce di quanto fin qui rilevato possiamo rispondere serenamente di no! È la cura assegnata al processo che determina un esito di qualità.

Vi è un tempo dell'azione caratterizzato dal fare, dal mostrare, dal realizzare e poi vi è un tempo – solo apparentemente perso – che è il tempo dell'attesa, dell'ascolto, dell'osservazione, del connettere, del proporre e oserei dire il tempo per pensare.

L'età prescolare è caratterizzata da una notevole ampiezza di interessi per il mondo sociale e da una certa capacità di cogliere in modo coerente l'agire umano in termini di credenze, intenzioni, desideri.

Oggi sappiamo che gran parte dell'apprendimento, soprattutto in età prescolare, non dipende da una motivazione astratta o solo cognitiva, ma ha una forte carica emotivo-affettiva. A partire dai due-tre anni all'interno di contesti, in cui sono emotivamente coinvolti, i bambini si mettono alla prova sforzandosi di comprendere gli altri, dare e ricevere attenzione, scherzare, trasgredire, ricevere aiuto e districarsi nelle situazioni conflittuali con i pari. Questo implica che un bambino può applicarsi a dei compiti cognitivi soltanto se ha sviluppato sufficienti abilità sociali e se una serie di bisogni emotivi di base sono stati soddisfatti.

Le situazioni di gioco, di conflitto e di conversazione tra pari e tra bambino/insegnante muovono crescenti capacità cognitive e comunicative che influiscono sulla capacità di sviluppare idee e metterle in pratica, di provocare discussioni e confronti sulle regole, di partecipare a giochi con l'assunzione di ruoli e di mettere in campo, spiegazioni, argomenti e giustificazioni.

In particolare, secondo i lavori pionieristici di Judy Dunn vi sarebbero 4 caratteristiche importanti che vanno affinandosi a partire dai due anni e per tutto il periodo prescolare.

In primo luogo la *capacità di comprensione dei sentimenti dell'altro* che comporta il passaggio da una sorte di risonanza affettiva alla curiosità e alla comprensione per la gioia, la tristezza, la collera e il dispiacere degli altri, oltre che di se stessi.

In secondo luogo la *capacità di comprendere gli obiettivi degli altri* che risulta evidente nel comportamento di aiuto e di cooperazione, nei giochi di finzione, nei racconti e nelle domande che riguardano gli altri.

In terzo luogo la *capacità di comprendere le regole sociali*. Cominciano a differenziare diversi generi di trasgressione, discutono e fanno domande sull'applicazione delle regole. Formulano giustificazioni e scuse e cominciano a cogliere alcuni dei



principi chiave del più ampio contesto culturale: ad esempio il principio di giustizia, di proprietà e di responsabilità.

La quarta e ultima caratteristica riguarda la *capacità di comprendere le altre menti*. Sembra che man mano che le idee dei bambini sugli altri e sulla realtà sociale diventano più chiare, le loro teorie su questi argomenti divengono più complesse ed elaborate e di conseguenza vi sono sempre più questioni da chiarire e interrogativi da porre.

Il lavoro dell'educatrice si consolida anche attraverso l'attenzione alle conversazioni, ai conflitti in sezione e alla rievocazione di eventi riportati dai bambini, cioè mediante una serie di attività non necessariamente strutturate, ma che danno senso all'agire perché consentono di fermarsi a pensare e di osservare i bambini per poter progettare.

I gesti e i pensieri trasmessi da un'educatrice professionalmente competente che non valuta e non giudica, ma osserva e si fa comprendere rendendosi empatica, consente al genitore di affinare la propria consapevolezza, aiutandolo sia a riconoscere le difficoltà, sia potenziare le proprie personali risorse da mettere in gioco nella relazione con il proprio figlio.

per approfondire

J. Dunn, *La nascita della competenza sociale*, Raffaello Cortina, Milano 1990.

F. Emiliani, *I bambini nella vita quotidiana*, Carocci, Roma 2002.