

LEZIONE 6

La pedagogia ricognitiva

In questo capitolo approfondiamo il particolare approccio educativo, pedagogico e didattico che i bambini 0-3 anni richiedono in virtù delle loro peculiarità evolutive. Abbiamo fatto riferimento alla quotidiana esperienza accumulata dall'equipe educativa dell'asilo nido PICCOLI&grandi di Milano e ad alcuni autori il cui pensiero abbiamo trovato stimolante e dirimente riguardo concettualizzazioni, analisi storiche e questioni epistemologiche.

L'asilo nido PICCOLI&grandi accoglie circa 35 bambini da 9 a 36 mesi. La struttura si snoda su 320 mq al piano rialzato di un grande edificio disegnato da Luigi Caccia Dominioni alle spalle di Cappella Portinari in centro a Milano. I locali si affacciano a sud-est e nord-ovest tramite ampie finestre a nastro su aree verdi. Il Nido dispone di un ampio terrazzo di circa 80mq, di un giardino di quasi 200mq e della cucina interna. L'equipe è formata da educatrici, psicologhe e psicoterapeuti dell'infanzia, e da una cuoca.

La giornata è scandita, secondo una cronologia piuttosto classica, dai momenti dell'accoglienza, del gioco libero, della merenda, delle proposte ludico-pedagogiche, della cura e igiene personale, del pranzo, del dopopranzo, del sonno pomeridiano, del risveglio, del gioco pomeridiano, dell'igiene e cura del bambino, della merenda e del commiato. L'organizzazione degli spazi è stata pensata secondo una logica che sostiene l'autonomia del bambino nell'esplorazione degli spazi e delle relazioni. Non esistono aule né classi. Il gruppo dei bambini è unico, anche se succede raramente che i bambini si ritrovino tutti insieme. È favorita e rispettata l'individuazione da parte del bambino di un'educatrice di riferimento, ma non c'è attribuzione dei bambini a una o all'altra educatrice: il bambino ha diritto di scegliere, ma ogni educatrice deve essere disponibile a ciascun bambino. Il rapporto educatrice-bambino è mediamente di 1:5/6 ma i gruppi sono aperti e modulari a seconda dell'attività intrapresa.

Le attività sono decise durante la merenda mattutina a seconda delle disponibilità, delle presenze, delle necessità, degli *input* ricevuti dai bambini o dai genitori, delle condizioni ambientali, delle elaborazioni delle educatrici, *et cetera*. Ogni momento della giornata può essere sottoposto a osservazione. Durante la giornata sono raccolte documentazioni di routine come la registrazione scritta delle presenze, delle malattie, dei pasti e delle deiezioni; fotografica, di eventuali feste di compleanno, e del menù del giorno. Sono raccolte immagini fotografiche dei bambini impegnati in attività routinarie o occasionali, nuove o già sperimentate. A volte sono chiamati i genitori a svolgere quest'opera di documentazione, altre volte essi sono invitati a fermarsi o sono coinvolti in modo programmato in qualche attività laboratoriale. Al gruppo dei genitori è dedicata una riunione serale mensile.

L'*équipe* degli operatori si riunisce settimanalmente, per due ore, per la supervisione delle osservazioni e per la discussione delle attività pedagogiche. Gli aspetti organizzativi e gestionali sono discussi quindicinalmente in un diverso contesto. L'anno è grosso modo suddiviso in due quadrimestri (settembre-dicembre e aprile-luglio) e un trimestre centrale (gennaio-marzo).

Le riunioni *d'équipe* del primo quadrimestre sono per lo più dedicate alla discussione dei protocolli di osservazione dei bambini, quelle dell'ultimo alla ricognizione pedagogica.

Dal programma didattico alla ricognizione pedagogica

Tra le molte problematiche di cui negli ultimi trent'anni la scuola italiana sembra aver sofferto ne abbiamo individuata una significativa: l'eccesso di programmazione. Intendiamo sia la programmazione mirata al macrosistema - le riforme del sistema scolastico - sia quella mirata al microsistema - la specializzazione dell'azione didattica -. L'esigenza di ridefinizione dei rapporti tra la scuola e la società, maturata negli anni '60 e '70, nei decenni successivi si è trasformata in un progressivo assoggettamento della scuola, e del processo educativo in senso lato, alle esigenze dei processi produttivi propri del mondo economico. Quest'ultimo, non solo ha preteso di piegare le finalità della scuola alle proprie richieste, ma ha tentato, alle volte con sciagurato successo, di modellare la struttura stessa della scuola sulla propria, trasformando l'istituto scuola in azienda scolastica.

La colonizzazione economica e culturale, da parte del mondo produttivo nei confronti della scuola¹, è iniziata dal livello post universitario della ricerca scientifica per scendere in modo pervasivo ai livelli inferiori. La richiesta di mano d'opera sempre più specializzata e adattata alle richieste del mondo produttivo si è estesa dall'università attraverso la parcellizzazione iperspecialistica dei percorsi formativi (frammentazione e moltiplicazione dei corsi di laurea) alla scuola superiore attraverso la separazione precoce delle carriere scolastiche (licei e istituti), alla scuola secondaria e primaria attraverso l'exasperazione della programmazione didattica e la sua soffocante prevalenza sulla relazione educativa. Con la recente riforma Gelmini si è andati a intaccare la scuola d'infanzia. Il riverbero di questa cultura fondata sulla razionalizzazione delle risorse e ottimizzazione dei processi ha, da tempo, abbagliato pedagoghi ed educatori che si occupano della prima infanzia. Sedotti dalle promesse delle nuove tecnologie, essi hanno ceduto a quello che si prospetta come un vero e proprio abuso educativo perpetrato in forma di sfruttamento delle risorse cognitive del bambino a scapito dell'armonia del suo sviluppo.

Perseguendo una logica di conquista di 'mercati' ancora vergini, e di controllo sempre più pervasivo degli individui fin dai loro primi vagiti, l'industria culturale² ha cercato di estendere la propria influenza condizionante su territori prima d'ora inesplorati. Le migliori conoscenze sulla vita mentale infantile sono state messe a disposizione del mondo produttivo attraverso la mediazione di una scuola prona a qualsiasi compromesso nei confronti del sempre più forte e globale mondo commerciale. Dispiegando il suo strumento più efficace, la televisione, il mondo del commercio e del marketing culturale ha esteso il suo dominio fin alla più tenera infanzia. La famiglia, che avrebbe dovuto ergersi a baluardo in difesa dei suoi migliori frutti, i bambini, ha ceduto per prima, le altre istituzioni educative non hanno retto molto più a lungo.

L'asilo nido è l'istituzione educativa per l'infanzia che più si differenzia da ogni altra. La classe di età di cui si occupa presenta diversità, rispetto a ogni altra successiva, tali da richiedere un approccio educativo, pedagogico e didattico originale, che non si riduce a essere un mero preludio o una propedeutica di quelli successivi.

La relazione educativa tra un adulto e un bambino 0-3 anni presenta molti più aspetti in comune con la relazione primaria rispetto a ogni altra relazione educativa con bambini più grandi. Basti ricordare che per buona parte dell'arco di tempo considerato il bambino vive

¹ Th.W. Adorno, L'industria culturale, in *Dialettica dell'illuminismo*, (1944) Einaudi 1966, 1997 p.126 - 181

² ibidem

nella dimensione pre-verbale oppure, cambiando prospettiva, che la dimensione pre-verbale fino ai tre anni ha una importanza preponderante, seppur sia destinata a essere pian piano ridimensionata.

Anche la memoria, in una mente che non dispone ancora del processo di simbolizzazione, presenta, nel bambino 0-3, aspetti funzionali e organizzativi peculiari, basati non tanto sul ricordo fissato lungo le coordinate spazio-temporali, ma sulla ripetizione dell'esperienza e sulla sua rielaborazione a partire da un sostrato di reminiscenze³.

L'esperienza accumulata nei primi tre anni di vita del bambino, prevalentemente correlata a forme non verbali di pensiero e comunicazione, continuerà a influenzare la vita mentale, emotiva e comportamentale dell'individuo senza essere accessibile a un ricordo sistematico. Da un lato, la grande capacità di apprendimento e di memoria, che facilmente chiunque può constatare nei bambini sotto i tre anni, viene generalmente misconosciuta a causa dell'impossibilità da parte dell'adulto di accedere al ricordo cosciente della propria esperienza di quel primo periodo. Dall'altro, essa è sovente idealizzata e può portare a forme di vero e proprio abuso pedagogico, qualora si cerchi di piegarla a una logica di 'sfruttamento' (baby Einstein), o si cerchi di costruire su tale potenzialità una programmazione didattica frutto di proiezioni prestazionali dell'adulto.

Sull'inadeguatezza del concetto di programmazione didattica applicato all'attività pedagogica con il bambino 0-3

Il concetto di programmazione didattica matura alla fine del periodo delle grandi contestazioni e delle lotte sociali degli anni '60 e '70. Esso si pone in antinomia al concetto di programma didattico inteso *come base di riferimento statica e prescrittiva per l'insegnamento, un modello di conduzione del rapporto didattico fondato sulla scansione logica e temporale dei contenuti*. [...] *Al contrario la programmazione si pone come base per la realizzazione di un processo dinamico e di pianificazione autonoma da parte di ciascun operatore scolastico che lascia ampie possibilità alla adozione di soluzioni calibrate sulle esigenze di ciascun contesto culturale, geografico, economico e sociale*⁴.

Sebbene il principio motore di questo cambiamento di paradigma - dal *programma* alla *programmazione* didattica - sia totalmente condivisibile, bisogna prendere atto che, come nelle intenzioni di chi all'epoca ne fu promotore, esso ha sì introdotto nella scuola *modelli di razionalizzazione funzionale e quindi di divisione tecnica del lavoro*⁵, ma non è stato in grado di evitare la perversione dell'auspicato incremento della produttività sociale dell'educazione in incremento della produttività economica *tout court*⁶.

Quanto l'ideologia economico-aziendale abbia pervaso ambiti a essa estranei, e che sarebbero dovuti rimanere tali, come l'educazione e la sanità, lo si percepisce nel momento in cui le metafora economica diventa la realtà del linguaggio di certe pedagogie che si propongono di *stimolare* la crescita *sfruttando le risorse* cognitive del bambino fin dalla prima infanzia, *investendo* in cura e attenzione primaria per *capitalizzare* in autonomia dell'adolescente che verrà. L'atto educativo deve sempre promettere dividendi futuri. Perciò alle scuole di ogni ordine e grado, dall'asilo nido all'università, sono richieste

³ Alessandra Piontelli, *From foetus to child*, Routledge, 1992. Il lavoro di questa autrice di osservazione prolungata del feto nell'ambiente intrauterino, e del neonato prematuro, hanno portato numerose evidenze riguardo la continuità dell'esperienza pre e post natale.

⁴ Roberto Maragliano, Benedetto Vertecchi, *La programmazione didattica*, Editori Riuniti, 1981 [p.27]

⁵ Ibidem [p. 8]

⁶ Parafrasando Horkheimer e Adorno, potremmo dire che la ragione ordinatrice presupposta al processo dinamico della programmazione didattica finisce col distruggere il mito della *paideia* in forza dell'ordine razionale in cui lo rispecchia.

performance didattiche facilmente quantificabili, a prescindere dalle persone a cui sono dirette.

I servizi educativi per la prima infanzia non sono esenti da queste esasperazioni. Ma senza voler prendere in considerazione realtà grottesche o chiaramente truffaldine come quei Nidi che pubblicizzano attività che vanno dalla piscina alla psicomotricità, dall'arte terapia alle due lingue straniere, fino all'utilizzo di specifici software per l'apprendimento in nome della natura mutante dei *digital kids*⁷, riteniamo che nello specifico ambito 0-3 l'approccio della programmazione mostri i suoi limiti e che un nuovo approccio debba essere considerato.

Prendiamo in considerazione la concezione dell'apprendimento utilizzata dai fautori della programmazione didattica. Schematicamente essa si articola nelle tre forme dell'apprendimento come: a) riproduzione, b) comprensione, c) costruzione. Ciascuna forma si adatterà alle contingenti esigenze di addestramento, insegnamento e ricerca. I contenuti saranno declinati secondo stringenti logiche disciplinari messe in relazione tra loro attraverso processi di trasformazione delle pratiche e delle forme di conoscenza (interdisciplinarietà)⁸.

La prospettiva della programmazione didattica, che ha portato al superamento della nozione del programma calato dall'esterno attraverso l'introduzione di una dimensione di costruzione dall'interno delle strategie di insegnamento-apprendimento, ha costituito un primo importante passo verso il riconoscimento di tutte le variabili del processo educativo, compresi gli aspetti psico-sociologici, e verso l'allargamento della dimensione curriculare oltre i fattori didattici e istituzionali fino a quelli ambientali e culturali⁹.

Uno dei grandi limiti di tale approccio, a livello generale, è quello di ritenere che l'apprendimento possa compiersi all'interno di un modello *formale* il quale, per quanto critico nei confronti dell'assetto gerarchico della trasmissione del sapere, si realizza ancora al suo interno.

Ricorrendo a un modello di progettazione di tipo curriculare, basato su una concezione lineare e formale della scienza, scomponibile in unità didattiche, per quanto modulabili secondo una programmazione che tenga conto del contesto ambientale, sociale, culturale e relazionale degli allievi, il sistema di apprendimento si caratterizza come un sistema a intelligenza accentrata invece che a intelligenza diffusa¹⁰; ciò costituisce un limite dei processi formativi formali rispetto a quelli informali.

Il modello di apprendimento a intelligenza diffusa e condivisa, su cui si basa la proposta della *pedagogia ricognitiva*, implica un'intelligenza che non risiede nell'individuo ma nella relazione affettiva (transferale) su cui si struttura la relazione formativa, educativa e di apprendimento.

Esso ha un suo prototipo nel modello psicoanalitico che anticipa quei modelli post-moderni in cui *la conoscenza è vista come processo reticolare, di esplorazione e costruzione attiva di aree di senso*. Modelli che, a nostro avviso, presentano interessanti analogie con quello

⁷ Susanna Mantovani, Paolo Ferro, (a cura di) *Digital Kids*, ETAS - Fondazione IBM Italia, 2008

⁸ Roberto Maragliano, Benedetto Vertecchi, *La programmazione didattica*, Editori Riuniti, 1981 [p.83]

⁹ Ibidem, p. 32-32

¹⁰ Emanuele Scotti, Rosario Sica, *Community management. Processi informali, social networking e tecnologie web 2.0 per la gestione della conoscenza nelle organizzazioni*. Apogeo, 2007

psicoanalitico: maggiore centralità alle connessioni e possibili diramazioni del processo [associazioni libere], al contesto [relazione di transfert] alle dissonanze più che alle concordanze [analisi dell'ambivalenza], a inventare piuttosto che pianificare.

Nel modello cui facciamo riferimento, al concetto di *curricolo* si affianca quello di *ambiente di apprendimento* definito come luogo in cui coloro che lavorano possono apprendere aiutandosi reciprocamente avvalendosi di una varietà di risorse e strumenti informativi in attività di apprendimento guidato. [Scotti-Sica, 2007]

I bambini imparano per abitudine e mimesi, identificazione e scoperta, per furto e per gioco: forme diverse di un unico processo di scambio in cui mettono un po' del loro e si appropriano del mondo. Se l'adulto non si limita a creare gli spazi che i bambini possano riempire di gioco e stupore, a offrire le occasioni che essi possano cogliere con curiosità e spirito critico, ma satura questo spazio di stimoli e contenuti appiattisce il processo di apprendimento solo sull'imitazione passiva, sulla competizione e sul confronto prestazionale.

Il problema è come declinare l'esigenza di mantenere l'ambiente di apprendimento libero da elementi saturanti, ma al tempo stesso aperto agli stimoli affettivi e cognitivi che originano sia nei bambini sia negli educatori¹¹, con il rigore di un metodo educativo professionalmente basato su competenze, capacità e abilità oltre che sulla motivazione alla ricerca, sulla disponibilità alla relazione e sulla capacità di cura, di contenimento delle angosce, di promozione del pensiero e della speranza.

È proprio l'esercizio di queste funzioni che può e deve portare alla sintesi del processo educativo che consiste nell'acquisizione della capacità di *attribuire un senso all'esperienza*.

L'azione pedagogica di tipo ricognitivo

L'azione pedagogica ricognitiva consiste nella attribuzione di senso all'esperienza educativa una volta che essa ha avuto luogo attraverso a) la definizione di un contesto spazio-temporale in cui essa è avvenuta (definizione di setting educativo: ambiente di apprendimento + unità temporale dell'evento educativo), b) la rappresentazione della *rete* di eventi educativi che si sono succeduti, affiancati, accumulati all'interno del setting educativo, c) l'individuazione di elementi di continuità logica e affettiva, d) controllo della coerenza tra azione educativa, compito educativo e compito evolutivo del bambino.

I metodi operativi sono quelli della osservazione¹² e della documentazione. Riguardo il primo - l'osservazione psicoanalitica del bambino -, gli strumenti utilizzati, sia durante lo *special time* in cui essa ha luogo, sia durante la discussione in équipe del relativo protocollo, sono quelli della analisi del transfert e del contro-transfer. Questi fenomeni, *transfert* e *controtransfert*, propri di ogni relazione interpersonale, sono stati ampiamente descritti e discussi da Freud in poi. La loro analisi, se correttamente applicata, si rivela utile non solo nel contesto clinico ma anche in quello educativo. Diventa necessario equipaggiamento di ogni operatore impegnato in una relazione educativa. Consente di maturare un superiore grado di consapevolezza riguardo i fisiologici processi di condivisione e comprensione degli stati emotivi del bambino - e in particolare del bambino 0-3 anni - che indichiamo con il termine di *reverie*.

¹¹ cfr. Isca Salzberger-Wittember, Gianna Polacco Williams, Elsie Osborne, L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento apprendimento, (1983) Liguori 1987

¹² Se non specificato altrimenti con il termine osservazione si intende l'osservazione psicoanalitica del bambino o del neonato secondo il metodo Tavistock.

Il metodo della documentazione ha natura empirica. Esso implica una serie di azioni che non sono necessariamente codificate e che possono cambiare a seconda del contesto educativo e delle progettualità messe in atto. Implica la raccolta di materiale sia in modo sistematico, sia casuale, finalizzato o meno. La stessa osservazione è in un certo senso attività di documentazione. Entrambe le attività, di osservazione e documentazione, si basano sulla capacità degli operatori di tollerare l'incertezza e l'incompletezza, sulla capacità di procrastinare a un momento non prevedibile e non programmabile la chiusura del sacco entro cui vanno accumulandosi dati e impressioni, esperienze ed emozioni.

Nel capitolo successivo daremo un esempio di come sia possibile utilizzare materiale, acquisito in modo non programmato e sistematico, per documentare, sia i percorsi evolutivi di ciascun bambino, sia i percorsi educativi cui partecipano, secondo il *metodo ricognitivo*.

Qui, a modo di esempio, possiamo anticipare come la ricognizione delle motivazioni e delle prassi di acquisizione delle immagini abbia portato a un approfondimento delle teorie sul rapporto tra immagini e immaginario nel bambino, sulla *fase dello specchio*¹³, sul rapporto tra simbolizzazione e immaginazione, tra capacità di verbalizzare sulle immagini e di immaginare sulle parole.

Un altro esempio, a questo legato, è anch'esso illustrato nel prossimo capitolo: riguarda l'attività di lettura e l'utilizzo dei libri con i bambini del nido. Esso offre numerosi spunti per approfondire ciò che stiamo cercando di definire come *metodo di educazione ricognitiva*. L'utilizzo dei libri in un nido non è scontato. Quello che è destinato a diventare lo strumento elettivo nei successivi ordini scolastici spesso ha un utilizzo aspecifico a livello di asilo nido. Sebbene, da un lato, i nostri migliori educatori - Bruno Munari e Gianni Rodari, per esempio - ne abbiano svelato le molteplici funzioni educative anche con i bambini 0-3¹⁴ e, dall'altro, l'industria culturale abbia invaso in fretta questa nicchia di mercato con prodotti di *merchandising* finalizzati a colonizzare l'immaginario infantile in vista di un più sistematico successivo sfruttamento, esistono ancora margini (grazie ai primi) per un loro utilizzo creativo.

L'acquisto programmato o la raccolta casuale dei libri donati o portati da casa dai bambini, i lasciti di bambini che sono cresciuti, la ricerca del libro a tema che segue le richieste dei bambini o le loro proposte mediate dal gioco, le periodiche selezioni di libri rotti, stracciati, mangiati, o quelle dettate da insofferenze ideologiche o estetiche, insomma le diverse modalità e occasioni che concorrono a formare la biblioteca del nido, costituiscono il sostrato di quell'insieme di atti educativi che da esso prende luogo. La scelta che opera il bambino quando si dirige allo scaffale dei libri e la proposta che fa all'educatore porgendogli il libro e chiedendo, implicitamente o esplicitamente a seconda dell'età: 'me lo leggi?' impone all'adulto una successiva ricognizione che gli consenta di comprendere i nessi tra la scelta del bambino e le sue istanze contingenti (i motivi per cui in quel momento sceglie proprio quel libro), ma anche i nessi tra la presenza di quello specifico libro, le proprie istanze educative e l'ideologia o la cultura condivisa.

Il lavoro di ricognizione permette, per esempio, di stabilire nessi tra l'esperienza storica di quel bambino, la cui mamma è in gravidanza, il suo mondo interno dove le fantasie sui

¹³ Jacques Lacan, Scritti, Einaudi 1980

¹⁴ Cfr. Bruno Munari, *I prelibri*, Corraini editore; Bruno Munari, *Libri illeggibili*, Corraini editori; Rodari, *Grammatica della fantasia*, Einaudi

contenuti del corpo della madre e quelle sulla propria esperienza intrauterina si stanno riattualizzando. Nessi con il *milieu* culturale del nido, che mette a disposizione diversi strumenti e occasioni tra i quali proprio il libro di Cappuccetto Rosso, che il bambino sceglie quel giorno, in cui c'è una illustrazione esplicita della pancia del lupo tagliata; nesi con l'ideologia condivisa dall'équipe, che tendenzialmente favorisce percorsi dialettici ed esplorativi invece che selettivi, per cui sugli scaffali si affiancano almeno una decina di versioni della fiaba della bambina che si perde nel bosco; nesi con l'attività pedagogica, pregressa e successiva a quello specifico momento, che ha portato nel corso dell'anno a drammatizzare la lettura della fiaba, a esplorare fiabe attigue come Pik Badaluk, o Pierino e il Lupo, da cui è scaturito un percorso di ascolto musicale e di ricostruzione della fiaba partendo dai suoni, o la serie Munariana dei Cappuccetti Verdi, Gialli e Bianchi, quest'ultimo molto intrigante durante l'inverno particolarmente nevoso, quando la città è stata più volte coperta dal bianco manto della neve. Letture, a ben vedere, a cui si legano quei laboratori di pittura monocromatica che si sono succeduti uno all'altro, condizionando forse anche certi menù della cuoca del nido che è riuscita a proporre riso alla zucca, frittata e patate, il lunedì, pasta al pesto, zucchine e timballo di piselli, il martedì, pappa al pomodoro, salmone e carote, il mercoledì, riso bianco, pollo e purè, il giovedì, e zuppa di farro e fagioli, spezzatino e lenticchie, il venerdì.

E come da richiesta di quei bambini che vogliono gli si sfogli il libro a ritroso, così la *pedagogia ricognitiva* ricostruisce in *apres coup* il sentiero percorso, non solo tra i molti che attraversano il bosco delle quotidianità sovrapposte e accumulatesi nel corso di un mese o di un anno, ma anche tra le tracce meno battute o le deviazioni estemporanee, tra quei molteplici 'perdersi nelle radure' della curiosità e della sperimentazione nel tentativo di cogliere i fiori effimeri ma significativi della relazione educativa.

La pedagogia ricognitiva applicata

Primo esempio. All'approssimarsi della fine dell'anno educativo è fissata l'ultima riunione con i genitori. Di fatto, la ricognizione inizia stilando l'indice delle riunioni che si sono sin lì tenute con i papà e le mamme dei bambini. Le prime due riunioni si sono svolte in un *setting* classico, in cerchio, con la presenza di circa due terzi dei genitori. Il tema proposto nella prima riunione è stato quello dell'inserimento al nido e la discussione si è sviluppata attorno ai temi dell'angoscia di separazione e delle diversità culturali ed esperenziali dei bambini e dei genitori. La seconda riunione non aveva tema ma la discussione si è coagulata attorno a due argomenti: l'aggressività dei bambini e il training sfinterico. La terza riunione è stata in realtà sostituita da una serata di *nido aperto* e da una conversazione pubblica con un noto psicoterapeuta sul tema della osservazione del bambino. Il quarto incontro è avvenuto dopo la pausa natalizia; è stato un laboratorio di pittura a cui i genitori hanno partecipato con curiosità e divertimento, sperimentando una delle attività più apprezzate dai bambini e, al tempo stesso, riflettendo sul valore dello sviluppo della creatività in gruppo. Un mese dopo è stata la volta del laboratorio lego. Il sesto incontro è stato dedicato al tema delle contaminazioni culturali e dell'uso del libro al Nido, riprendendo attraverso la lettura di un classico per la prima infanzia - *Piccolo blu e piccolo giallo* - alcuni temi emersi nei primi due incontri. L'ultimo incontro è, dunque, destinato al bilancio dell'anno. Il filo rosso che attraversa i diversi momenti dedicati ai genitori è la necessità di elaborare l'angoscia di separazione: quella di mamma e bambino all'inizio dell'anno, quella di educatori e bambini alla fine.

Si richiama alla mente il caso di un bambino che ha impegnato l'équipe fin dai primi giorni sui due fronti dell'aggressività e dell'autonomia degli sfinteri. Il precoce affrancamento dal pannolino richiesto dalla madre per motivi culturali (ed economici) ha generato un

processo imitativo negli altri bambini, facendo ripensare i tempi del training sulle esigenze dei bambini invece che sulle richieste dei genitori. Sappiamo che gestione dell'aggressività e controllo degli sfinteri sono intimamente correlati. A entrambi questi apprendimenti è correlata l'acquisizione di coppie di opposti concettuali sui quali ci si è trovati a lavorare: dentro/fuori, buono/cattivo, alto/basso, presente/assente, piccolo/grande, prima/dopo, unito/separato, buio/luce e così via. Si raccolgono le documentazioni fotografiche relative alla esplorazione delle coppie di concetti in diversi momenti dell'anno, nelle differenti modalità didattico-educative. La raccolta ragionata d'immagini testimonia come nell'arco dei dieci mesi ciascun bambino sia stato impegnato in attività pedagogiche mirate, inerenti la dialettica tra gli opposti. Si delineano alcuni percorsi pedagogici correlati ai compiti evolutivi del bambino.

Percorso di autonomia sfinterica del bambino: si cerca di dare una doppia lettura - di tipo psicofisiologico e di tipo culturale - al problema dell'autonomia sfinterica del bambino. Si riscontra un legame tra le sollecitazioni da parte dei bambini sul rapporto con la materia 'cacca e pipì' e le risposte pedagogiche attivate nel gruppo in tema di manipolazione di solidi pastosi e liquidi. L'attività di manipolazione materica è stata declinata in modalità che vanno dalla manipolazione del cibo a quella della 'cacca': l'impasto per la pizza e i biscotti che vengono poi cucinati e mangiati a merenda, la pasta di sale che secca e fissa le forme, il didò che a fine sessione si ricompone in un'unica massa, le tempere a mano dei colori di base che danno vita a colori composti secondari o si mescolano in un colore 'cacca' che può essere spalmato sulla tela o sulla carta, o sul proprio corpo che cambia colore. Il processo di separazione, da quella parte di sé che esce dal corpo, passa attraverso la visione delle proprie feci, l'incarico a disporre il proprio pannolino nella pattumiera, la prova sulla tazza del w.c., il rito dello sciacquone. L'emulazione declinata sulle differenze generazionali ("*faccio pipì/cacca come i grandi*") sulle differenze di genere ("*... come il papà, come i maschi, ...come le femmine*") sulle differenze culturali ("*...come fa Mario*").

Analogamente abbiamo individuato un *percorso nanna*, un *percorso malattia convalescenza*, un *percorso autonomia nel mangiare*, un *percorso riconoscimento culturale dell'altro*. Questi percorsi, per essere rappresentati in modo adeguato, devono essere cartografati. Ma, è solo dalla sovrapposizione della rappresentazione *politica*, della divisione del campo educativo in aree o regioni, su quella *fisica* (orografie, confini naturali, sistema idrico, microclimi, come metafore di percorsi evolutivi, sviluppi fisiologici delle competenze, sistemi relazionali etc.), che sarà possibile ricomporre il processo di programmazione educativa e fissarlo in un inoffensivo programma didattico.

Siamo consapevoli che quest'opera ricognitiva non è la mappatura di una landa fino ad ora inesplorata o inabitata, ma piuttosto la cartografia di un'area sottoposta a opera di architettura di paesaggio. Se, dunque, nella metafora, l'attuazione del programma didattico è la realizzazione di un'urbanizzazione forzata e ideale, se la programmazione didattica trova il suo corrispettivo nella progettazione partecipata di un nuovo quartiere, la pedagogia ricognitiva si avvicina piuttosto all'arte del *landscaping*, della sistemazione del paesaggio rispettosa dei suoi vincoli naturali.

Riportati sulla mappa, questi percorsi, come le *vie dei canti* degli aborigeni descritte da Bruce Chatwin¹⁵, descrivono esperienze culturali, miti, concetti, esperienze emotive individuali, storia e storie; fissano la memoria di eventi particolari che assurgono a norme generali, e attività di routine che vengono illuminate da nuove significazioni.

¹⁵ Bruce Chatwin, Songs lines,

