

Andrea Papi

Quando ero «la dada coi baffi»

Educare e autoeducarsi

Presentazione di
Grazia Honegger Fresco

Prefazione di
Francesco Codello



Edizioni La Fiaccola

Andrea Papi,
Quando ero «la dada coi baffi». Educare e autoeducarsi,
Edizioni La Fiaccola, Ragusa, settembre 2011.
Prima edizione.

Pubblicazione a cura
dell'Associazione Culturale «Sicilia Punto L»,
vico Leonardo Imposa 4, 97100 Ragusa,
sezione «La Fiaccola»,
via Tommaso Fazello 133, 96017 Noto (SR).
www.sicilialibertaria.it
E-mail: info@sicilialibertaria.it

Richieste, pagamenti e contributi
vanno indirizzati a:
Giovanni Giunta, via Tommaso Fazello 133,
96017 Noto (SR).
Tel. 0931 894033.
Conto corrente postale n. 78699766.

In copertina: *Il corpo dipinto* - laboratorio (particolare).

Impaginazione:

emmegrafed, Grafica editoriale di Pietro Marletta,
via Delle Gardenie 3, Belsito,
95045 Misterbianco (CT).
Tel. 095 7141891.
E-mail: emmegrafed@tiscali.it

Stampa e allestimento:

Tipografia A.&G. di Lucia Amara
via Agira 41, 95123 Catania.
Settembre 2011.

Dedico questo mio libro ad Antonietta, mia compagna di vita e a suo tempo anche di lavoro; la sua presenza è per me sempre preziosa, per confrontarci e condividere con amore e passione pensieri e azioni.

Un grandissimo ringraziamento di cuore a tutti i tantissimi bambini e bambine che mi hanno regalato la possibilità di vivere questa mia meravigliosa esperienza.

Presentazione

Questo è il racconto – vivace, curioso, accattivante – di una vita di lavoro, di un'esperienza insolita, rara nel nostro paese maschilista: un uomo nell'asilo nido. Toccare bambini così piccoli, lavarli, imboccarli, consolarli quando piangono o quando hanno paura di qualcosa? No, questo è mestiere da donne. Solo le madri sanno farlo davvero, si dice. È invece non è così, perché ci sono madri e donne che non riescono ad essere affettuose consolatrici e padri che, senza perdere nulla del proprio ruolo maschile, sono tenerissimi con i figli.

Ed ecco Andrea Papi, maestro elementare senza lavoro, che decide di entrare nel mondo della prima infanzia, ed è subito assalito da altri ostacoli, per il suo passato da sessantottino, per le sue convinzioni libertarie. Fiero oppositore della logica militare, ha subito per questo anche una condanna. Può una persona del genere capire i piccolissimi, trattarli come essi desiderano essere trattati, presi in braccio, accuditi? Evidentemente no, secondo i tanti pregiudizi di questa Italia beghina. Eppure c'è chi si batte contro di essi, anche se dagli anni Settanta a oggi, nella mia ampia frequentazione di Nidi in varie regioni italiane, solo due ne ho incontrati accanto ai più piccoli, uno a Modena, l'altro a Malnate (Varese); ora scopro che a Forlì c'era Andrea. Forse ce ne saranno altri: sarebbe bello che con l'uscita di questo libro si facessero avanti, a dire la loro su questo *Educare e Autoeducarsi* che Papi propone a contenuto e sottotitolo del suo lavoro.

Basta scorrerne l'indice per sentirsi conquistati da questo lungo percorso prima nel Nido e dopo vent'anni, con diverso impegno, nelle scuole dell'infanzia.

Che cosa lo abbia orientato nelle scelte educative lo si intuisce leggendo i primi capitoli, un punto di vista meno usuale: non di testa, non libresco, ma emozionale, ricco di gioia, del piacere che può dare la scoperta dell'essere umano alle sue origini. Di qui il gusto di relazioni delicate, di attenzioni al corpo e ai sorrisi di un bambino, ai suoi giochi come alle prime tracce lasciate, prima per caso, poi con intenzione.

Belle le sue riflessioni sulle mani dei bambini, ma anche quelle a proposito di organizzazione del lavoro (perfetta a vantaggio dell'adulto o del bambino?), magari attuando nella pratica il contrario di quanto si afferma o delle regole, negoziate e non imposte che, se si stabilisce con i bambini una relazione gratificante, vengono da sole come conseguenza

dello star bene con loro. Invece di metterci, scrive ancora Papi, nei panni del controllore, dovremmo indossare quelli di chi è curioso ed è alla qualità delle dinamiche di relazione che occorre porre attenzione piuttosto che a un perfetto scorrere di tempi e di modi prefissati.

E che dice poi della prima volta di un cambio, “mansione fondamentale”, altro che *routine*, ambiguo vocabolo, ma “grande opportunità” per comunicare, giocare, parlare o anche del preparare le “pappine” per il divezzamento, scienza ormai purtroppo abbandonata – aggiungo io – di fronte all’invasione del tutto già pronto (e di sicuro meno sano!).

L’attenzione nel momento di cura che diventa carezza per “curare” l’aggressività nascente e si accompagna a un parlare dolce, ritmato, comprensibile al bambino, benevolo – questi i suoi aggettivi – diventa quel contenitore affettuoso senza smancerie di cui ogni piccolo separato dai suoi e dalla sua casa ha bisogno estremo per non vivere la paura dell’abbandono: la voce come carezza ed è detto tutto.

Andrea aveva e ha tuttora quel senso di meraviglia che muove ogni vera azione educativa, ma che molti poi perdono per strada. Il suo punto di riferimento è la pedagogia libertaria, quella che sostiene il valore dell’autonomia di pensiero e della libertà di scelta, tanto strombazzata a parole, ma poi ostacolata di continuo nella pratica a partire da quella educativa. Dunque “una grande sconosciuta”, egli dice, anche se alimentata da nomi illustri come quelli di Marcello Bernardi, Lamberto Borghi, Mario Lodi, William Godwin e altri ancora. La “dada con i baffi”, anzi il “dado”, si è sentito dunque sostenuto, in un lavoro educativo per nulla facile (contrariamente a quanto si pensa), dagli ideali anarchici, termine ancora oggi visto sotto una luce ambigua. L’immagine dell’anarchico bombarolo che ogni tanto rispunta, è definizione comoda a destra come a sinistra per disconoscere la più minoritaria – se così si può dire – delle utopie possibili e negare la ricchezza che viene dalle convinzioni libertarie al modo di Camillo Berneri o dell’inglese Colin Ward, uno degli educatori più illuminati, di recente scomparso. Ma di questo parlerà con ben altra competenza l’amico Francesco Codello.

Torno al tema iniziale. Una vecchia montessoriana come me ha avuto sempre il rimpianto che anche nelle Case dei Bambini e nelle Elementari Montessori gli uomini fossero così rari, soprattutto dopo aver constatato che non è così ovunque. Basta oltrepassare le frontiere verso il nord Europa, senza contare gli Stati Uniti, per vedere come la cultura del bambino piccolo abbia ben altra diffusione in paesi più evoluti del nostro, meno imbrigliati in pregiudizi vecchi di secoli.

Quello che mi accomuna un poco al lavoro di Papi è il suo averlo vissuto *come un’esperienza professionale e umana davvero straordinaria.*

Anche per me è stato così: un privilegio raro aver imparato a leggere nei silenzi, nei piccoli gesti, nei pianti di un neonato o di un bambino o bambina di uno o due anni. Anch'io ho provato lo stesso senso di meraviglia di fronte a quel miracolo sempre nuovo che è ogni "lunga infanzia umana" (come Maria Montessori la definì). Anzi sento che proprio questo è stato il motivo conduttore delle mie persuasioni e del mio impegno pedagogico.

Con un grazie di cuore auguro dunque ad Andrea Papi – e a noi tutti per il benessere che ne deriverebbe – che la sua fatica contribuisca a demolire il più ostinato dei pregiudizi, a rimuovere diffidenze e insensate gerarchie sociali, per aprire anche agli uomini i luoghi della prima e della seconda infanzia. Quando questo succederà, saremo davvero in un'altra epoca.

Grazia Honegger Fresco

Prefazione

Gli anarchici hanno sempre avuto nei confronti dell'educazione una sensibilità particolare. Nel corso degli anni della loro storia (a partire dal tardo illuminismo in poi), hanno spesso riposto nella relazione educativa un interesse che trascende la mera attenzione per concentrarsi sulle potenzialità che l'atto educativo libertario può esprimere nei confronti della trasformazione sociale.

L'educazione dunque non è mai stata concepita come una questione privata e isolata ma, piuttosto, come uno degli elementi fondamentali per l'emancipazione umana. Attraverso di essa infatti il cambiamento sociale può sostanziarsi e cementarsi in una sorta di trasformazione antropologica. Fin dalla questione posta da Carlo Pisacane, se siano i fatti che derivano dalle idee o viceversa, la dinamica tra trasformazione sociale e trasformazione individuale, ha caratterizzato il dibattito anche all'interno dei vari movimenti libertari in Europa e nelle due Americhe.

Questo tema costituisce il ragionamento principale che caratterizza sia le teorie che le esperienze che si sono ispirate a questo filone di pensiero. Infatti, per capire e descrivere l'educazione libertaria nel suo dispiegarsi storico, occorre analizzare sia le intuizioni teoriche che il concreto svolgersi delle tante esperienze pratiche che hanno arricchito la storia dell'educazione popolare.

Le riflessioni teoriche e le sperimentazioni sono spesso intrecciate ma non necessariamente organiche, piuttosto contigue, e, infatti, spesso chi ha sperimentato non ha teorizzato e viceversa, ma entrambe queste sensibilità si ritrovano unite in un comune progetto di trasformazione sociale e culturale che caratterizza tutta la storia dell'anarchismo.

Sono stati i primi anni del Novecento in Europa quelli in cui maggiormente si sviluppa una componente "educazionista" all'interno del movimento anarchico internazionale, dopo la grave crisi di fine Ottocento che ha colpito questo movimento di emancipazione sociale. L'educazionismo trova infatti vasta eco negli ambienti operai e proletari accanto al sindacalismo rivoluzionario, alle sperimentazioni alternative di vita comunitaria, all'antimilitarismo, ecc.

Ma le origini, per restare in Occidente, delle idee educative libertarie possono essere ricondotte principalmente nelle riflessioni del filosofo-precettore, illuminista libertario, William Godwin (1756-1836), il quale può essere considerato, a tutti gli effetti, non solo l'antesigano di una

moderna concezione pedagogica autenticamente libertaria, ma anche, probabilmente, nel complesso il più attuale. Infatti sono presenti nelle sue opere, purtroppo poco conosciute in Italia, le considerazioni e le intuizioni che possono caratterizzare un attuale movimento di radicale rinnovamento di un sistema scolastico quanto mai in crisi irreversibile. Il problema educativo è una costante preoccupazione che trova espressione in quasi tutte le sue opere. Godwin si oppone a tutte le pedagogie, compresa quella di Rousseau, fino ad allora elaborate, in quanto esse esprimono una visione adulto-centrica e sono conseguentemente preoccupate di organizzare l'insegnamento piuttosto che garantire le condizioni migliori in cui possa svilupparsi l'apprendimento. Ecco perché, a detta di Godwin, occorre capovolgere questa logica radicalmente, a favore della centralità dei bambini e quindi non pensare a sistemi educativi fondati su di un curriculum generale statale, ma partire piuttosto dalla spontanea e naturale curiosità di ogni singolo bambino e bambina. I desideri e le motivazioni intrinseche prendono il posto dell'autorità dell'insegnante e, in un rapporto dialogico ed egualitario fondato sull'empatia, costituiscono il motore di un apprendimento significativo e fondato sull'esperienza concreta e la sperimentazione, nonché sulla conseguente riflessione teorica.

Ma un po' tutti i classici pensatori dell'anarchismo hanno dedicato pagine significative a considerazioni sull'educazione. Proudhon porta all'attenzione dei vari movimenti operai dell'epoca l'importanza strategica di un'istruzione politecnica in grado di trasformare i lavoratori stessi da meri esecutori in attivi protagonisti della trasformazione dei processi produttivi; Stirner si preoccupa di liberare, attraverso l'autocoscienza individuale, ogni individuo da tutte le idee astratte e teleologiche che sono proprie delle filosofie più diffuse, a favore dell'affermazione dell'unicità di ogni essere umano; Bakunin mette in relazione la divisione gerarchica del lavoro nella società statale e capitalista con l'avvento della meritocrazia comune anche alla ideologia marxista; Kropotkin, nel segnalare la centralità dell'idea comunitaria, sviluppa la necessità dell'integrazione fra lavoro manuale e intellettuale come indispensabile caratteristica dello sviluppo armonico e integrale della personalità; Reclus coglie i nessi profondi tra educazione e natura anticipando una moderna concezione cosmocentrica dell'educazione stessa. Molti altri pensatori, impossibili qui da ricordare (rimando al mio lavoro citato in bibliografia), hanno aggiunto, sviluppato, integrato, alla luce delle scienze e delle ipotesi culturali più avanzate, altre considerazioni e altre ipotesi di lavoro e di ricerca (impossibile non ricordare Paul Goodman, Herbert Read, Colin Ward).

Accanto a queste riflessioni occorre però ricordare le innumerevoli esperienze che hanno caratterizzato questa storia straordinaria quali quelle di Tolstoj a Jasnaja Poljana, di Paul Robin all'orfanotrofio di Cempuis, di Louise Michel tra i Canachi in Caledonia e poi in Inghilterra, oltre che durante la Comune di Parigi, di Francisco Ferrer in Spagna, di Madeleine Fernet con L'Avenir Social, di Sebastien Faure alla Ruche, di Jean Wintsch alla scuola Ferrer di Losanna, all'asilo-scuola razionalista di Clivio, alle esperienze nella Spagna pre e durante la rivoluzione del 1936, al Portogallo, alla Russia durante la rivoluzione di ottobre fino alla repressione bolscevica, alla Germania e alle tante esperienze inglesi prima e dopo Summerhill, agli Stati Uniti e alle scuole Ferrer e alle comuni come Stelton, all'Argentina, Brasile, Uruguay, ecc.

Ma è indispensabile ricordare infine le tante scuole antiautoritarie che ancor oggi vivono nei diversi continenti e che a partire da Summerhill (fondata nel 1921 in Inghilterra) e dal pensiero di Alexander Neill, costituiscono una rete internazionale di educazione decisamente libertaria senza fare esplicito riferimento alla tradizione anarchica.

Si tratta come si può intuire di un complesso e articolato movimento, poco conosciuto quando non volutamente misconosciuto, che alimenta e arricchisce la storia di un'educazione autenticamente libera e come «seme sotto la neve» (secondo la visione di Colin Ward) prefigura fin da subito un nuovo sistema educativo fondato su principi antiautoritarie ed egualitari, alternativo qui e ora al sistema scolastico autoritario e statale.

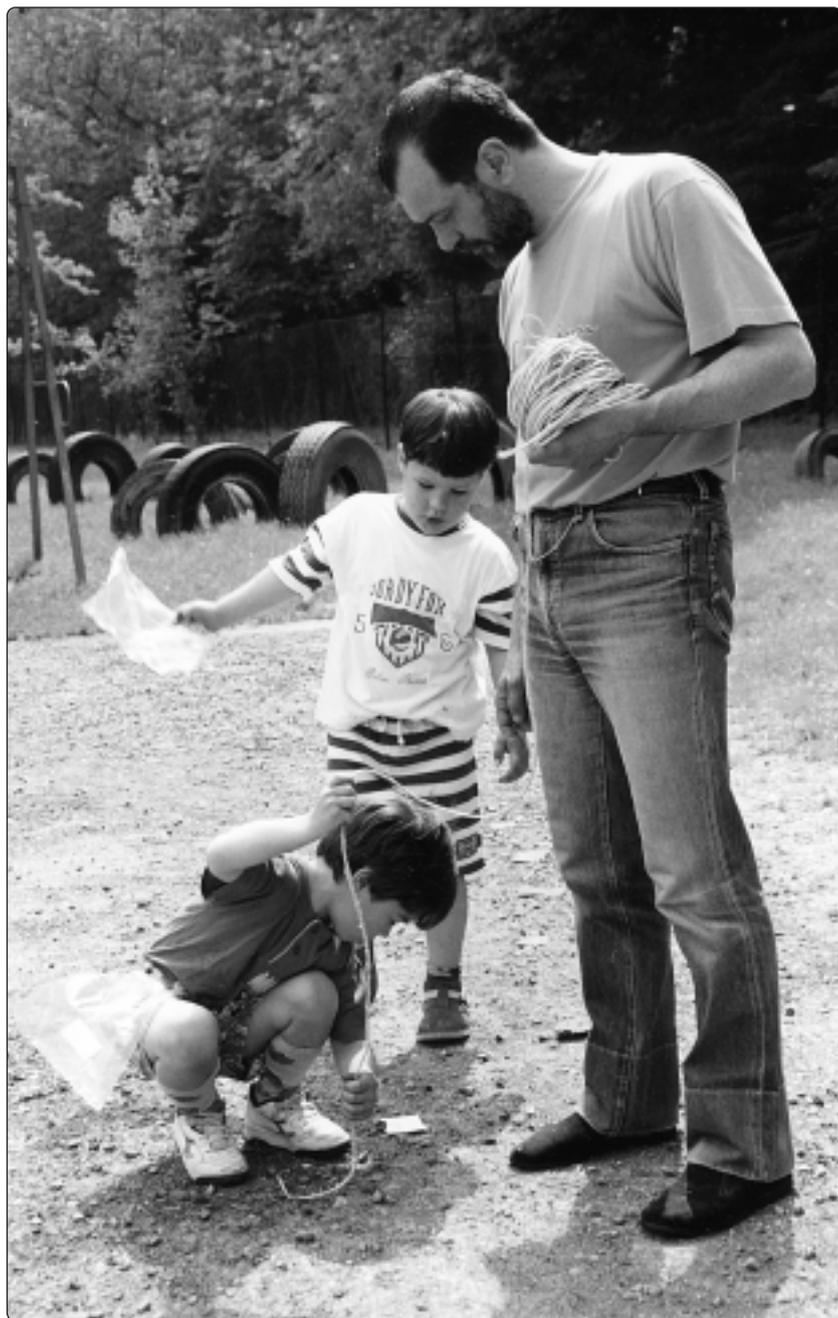
Accanto a questi personaggi, spesso carismatici, e a queste esperienze concrete e vive, molte altre persone hanno silenziosamente speso la loro vita e la loro professionalità in questa grande opera di emancipazione umana che è costituita dall'educazione libertaria. Uomini e donne di diverse culture e latitudini geografiche hanno contribuito, e contribuiscono ancor oggi nonostante tutto, a creare ambiti educativi che favoriscono la libera crescita di ogni essere senza il desiderio di sovrapporvi alcuna idea pre-definita di uomo, né religiosa, né ideologica. Persone che si adoperano per far sì che l'educazione sia esclusivamente educazione a essere e non a dover essere. Uomini e donne che accettano prima di tutto di mettersi in discussione, di analizzarsi, di confrontarsi, di spendersi gratuitamente, in relazioni empatiche e libertarie, che non fanno parte della storia ufficiale ma che arricchiscono con la loro azione un'altra storia, fatta di esempi vivi di educatori significativi e speciali. Persone che hanno rappresentato e rappresentano esempi di incontri che lasciano il segno dentro, esempi di coerenza e di rispetto dei più deboli, che scrivono pagine fondamentali nel progetto di emancipazione umana

e sociale. Questi incontri si possono fare sia nelle esperienze alternative, autogestite che dentro le istituzioni più formali, basta saper cogliere e osservare stili e lineamenti di profili autenticamente genuini e profondamente libertari. Così capita di conoscere maestri come Andrea Papi che ci ha consegnato questa sua testimonianza di una vita lavorativa tra i più piccoli dei piccoli, tutta vissuta intensamente, a favore di questo grande disegno di libertà che è rappresentato da un'opera educativa anti-autoritaria ed egualitaria.

Questo libro, che Andrea, ha così ben scritto, rivela non solo una storia, seppur minore rispetto a dei canoni tradizionali ma maggiore per intensità e comunicazione, ma anche riflessioni coerenti tra il suo essere anarchico e il suo essere educatore. Forse solo chi ogni giorno si misura con queste problematiche riesce a cogliere le sfumature, le delicate osservazioni, le rispettose parole, con le quali Andrea descrive e racconta questo mondo infantile, ma ritengo che tutti i lettori abbiano il dovere di provarci.

Francesco Codello

Quando ero «la dada coi baffi»
Educare e autoeducarsi



Contrassegnamo un percorso - laboratorio (particolare).

Introduzione

La «dada coi baffi», che dà il titolo a questo libro, è uno dei modi con cui mi hanno appellato i bambini del nido. Non è stato certamente il più usato. In ogni nido dove ho lavorato generalmente i bambini mi hanno sempre chiamato «dado», maschile di «dada» rivolto alle insegnanti femmine. Spesso, non sempre, accanto a «dado» o «dada» dicevano anche il nome della persona. Così durante tutti i miei vent'anni di nido sono stato universalmente noto ai bambini, alle bambine, ai genitori, ai nonni, come «il dado Andrea». Alla scuola d'infanzia mi chiamavano invece «andreapapi», nome e cognome non separati nella dizione, per distinguermi da altri bambini di nome Andrea che facevano parte della sezione.

Ogni tanto qualche bambino o qualche bambina, spontaneamente, mi chiamava con un appellativo diverso, penso perché colpiti da qualcosa di me che li incuriosiva, come «nonno dado», «babbo del nido», ecc. Appellativi che duravano qualche giorno per poi essere dimenticati. «La dada coi baffi» mi fu dato da una bambina di cui non ricordo più il nome in un periodo in cui portavo i baffi. È stato l'unico diverso da «dado» che per un po' ebbe successo. Piaceva a tutti, compreso me stesso. Quindi anche noi adulti lo abbiamo usato con grande allegria per un certo tempo.

Per il titolo ho scelto proprio «la dada coi baffi». Oltre ad essere particolarmente simpatico e comunicativo, nel suo essere sintetico è rappresentativo e simbolico della collocazione immaginaria che ho occupato fin dall'inizio del mio lavoro. Unisce in modo emblematico ed efficace le due caratteristiche fondamentali che mi hanno distinto in tutti gli anni durante i quali sono rimasto l'unico insegnante maschio dei nidi di Forlì. Dalle mie parti, in Romagna, ero un maschio che faceva un lavoro da donna e, in particolare all'inizio, questa è stata la percezione fondamentale a livello sociale della mia presenza professionale. La qual cosa mi ha sempre divertito. Anzi, ci tengo a ribadire, cosa che si capirà benissimo leggendo ciò che ho scritto di seguito, che ne ero fiero. Essere «dado di nido» per me è stato un vanto, anche quando dopo vent'anni, divenuto insegnante atelierista, non avevo più come riferimento il nido. Pure alla scuola dell'infanzia per diversi anni ho continuato a rappresentare la rarità dell'uomo insegnante, in particolare dopo che era andato in pensione Bruno, un insegnante che per decenni era stato l'unica figura maschile nelle scuole d'infanzia di Forlì.

Ho sentito il bisogno interiore di scrivere questo libro perché sono intimamente convinto e sicuro di aver avuto, sia la fortuna sia l'occasione, di vivere un'esperienza professionale ed umana davvero straordinaria. Già è sempre straordinaria, se la si sa cogliere in tutta la sua pienezza, la possibilità di lavorare e vivere con bambini molto piccoli, per gli stimoli e i suggerimenti costanti che ti fanno offrire e donare in totale spontaneità e non consapevolezza. Se a questa si aggiungono le condizioni di ruolo e di genere, alternativi rispetto all'immaginario sociale e collettivo consolidati, d'incanto si amplifica la già grande straordinarietà di partenza. Di questa eccezionale opportunità non posso perciò che ringraziare il Comune di Forlì, che senza nessun calcolo, se non quello di voler attuare coraggiosamente qualcosa di innovativo, a suo tempo decise di spendersi in tal senso, in una situazione culturale nazionale secondo cui accudire i bambini piccolissimi non poteva che essere affidato esclusivamente ad insegnanti donne, in quanto considerate le uniche portatrici naturali delle cure e dell'affettuosità indispensabili per quell'età.

La mia diretta e personale esperienza penso che abbia contribuito a dimostrare che quella diffusa credenza generalizzata era assimilabile più a una superstizione che a un dato di fatto. Non che ora sia superata del tutto, ma certamente il clima e l'attenzione sono completamente diversi e, anche se la presenza di figure maschili nelle scuole della prima e primissima infanzia non si è ancora diffusa come meriterebbe, quelle poche volte che succede non desta più lo scalpore o la diffidenza d'impatto che invece suscitò allora. Sta di fatto però che nella coscienza e nella consapevolezza collettive ancora oggi sono pochissimi i maschi che aspirano a diventare insegnanti di scuola d'infanzia, tanto meno di nido. Vuol dire che il sasso è stato gettato e per molti versi ha dato i suoi frutti, anche se il cammino da percorrere in tal senso è ancora molto lungo e non privo di ostacoli, soprattutto di carattere psicologico dovuti a pregiudizi culturali.

Va riconosciuto che il Comune di Forlì ha avuto il merito di voler sperimentare per primo in Italia questa rottura di un immaginario plurisecolare incrostato, anche se poi non ha promosso e incentivato adeguatamente questa scelta, come avrebbe meritato per i contenuti rivoluzionari e innovatori di cui è portatrice e come richiederebbe se si volesse portare a fondo coerentemente il senso stesso della scelta. Come ho scritto più sopra sono perciò grato al Comune di Forlì per il coraggio dimostrato, ma ci tengo a ribadire che questa mia sincera gratitudine non mi ha impedito, come ritengo sia giusto, di contrastare le scelte, sia pedagogiche sia politiche, dell'Amministrazione ogni volta che non mi

sono sentito in sintonia, sempre però su un piano di confronto leale e tendenzialmente produttivo.

Ciò che mi ha veramente spinto a scrivere è stata soprattutto la consapevolezza che questa straordinarietà di fatto di partenza mi ha stimolato una notevole quantità di riflessioni che ho vissuto come importanti, oltre ad avermi indotto ad un numero altrettanto notevole di esperienze personali di qualità in ambito pedagogico, proprio per la particolare collocazione di ruolo e di senso che la mia persona rivestiva. Mi sono così reso conto di aver accumulato un patrimonio di idee, pensieri ed esperienze educativi carichi di significati che vale la pena di tentare di trasmettere e comunicare. In cuor mio mi sono convinto che, se non avessi tentato di scriverli con un minimo di organicità, una volta non più presente sul campo avrebbero rischiato di andare perduti. In proposito considero che in ogni ambito e in ogni campo la testimonianza diretta sia un bene prezioso, che andrebbe sempre coltivata ai fini dell'arricchimento di una conoscenza e una memoria intese come patrimonio collettivo di tutti e tutte.

Se perciò avrete pazienza, cari lettori e care lettrici, potrete immergervi in un insieme di riflessioni e riferimenti di esperienze vissute che mi auguro, oltre a risultare gradite, riescano, pur necessariamente conservando un taglio molto personale, anche a trasmettere ciò che sento profondamente come patrimonio di tutti, aperto e condivisibile, capace di abbracciare un'universalità di intenti e di senso che va oltre il momento strettamente individuale. Non troverete cronache autobiografiche incentrate su fatti e avvenimenti di lavoro, anche se qualche episodio qua e là è pure riferito, ma considerazioni, emozioni, meditazioni, sensazioni, riflessioni, tutte inerenti a momenti realmente vissuti e sofferti con autenticità e impegno. Anche grazie a questo lavoro ho imparato che vivere significa soprattutto essere presente, immergersi in ciò che si sta facendo, spendersi e sentire con intensità e integrità il pulsare della vita che scorre.

Come risulterà evidente, non sono, né pretendo di esserlo, né mi pongo, come un pedagogista che sa di dottrina, tanto meno un esperto dell'educazione. Lungi da me simili ruoli, più o meno riconosciuti, da specialisti. Sono semplicemente un uomo cui è stata donata la grandiosa opportunità di vivere una storia di lavoro per tanti versi meravigliosa, soprattutto per il contesto umano in cui si è trovato ad operare. Sono un uomo che ha avuto l'occasione di vivere una permanente tensione educativa collegata a una tensione euristica, fatta di pensieri, ricerca, tentativi di sperimentazione, che si è speso con tutte le sue emozioni, le sue paure, le sue contraddizioni, le sue ambiguità, il complesso insieme del-

la sua umanità, composta di sogni, desideri, bisogni affettivi, carenze, entusiasmi, delusioni e aumento di ricchezza interiore in divenire. Per tutto ciò ho deciso di rischiare mettendomi a nudo, per far conoscere la mia esperienza, donandola a chiunque, uomo donna bambino o bambina, ne sia interessato e voglia integrarla alla propria.

Una storia di lavoro che fortunatamente si è svolta con moltissime luci, anche se accompagnata, come ogni altra, da qualche ombra. Spesso, troppo spesso, non mi sono sentito in sintonia con l'ambiente in cui operavo, fino a sentirmi in parecchie occasioni praticamente solo, o quasi, nel coltivare le mie tensioni, le mie riflessioni, nel sentir vibrare la mia sensibilità. Non è stato infrequente che quando ho tentato di inserire qualche barlume di critica costruttiva e riflessiva rispetto alla generalità culturale dominante, o sono stato guardato con una specie di stupore misto a sganciamento, o messo da parte. Quasi sicuramente perché ciò che dicevo e proponevo spesso non veniva accolto perché dava fastidio a chi dirigeva in quel momento il filo sottile delle scelte che si stavano definendo, senza tener conto che prima di decidere si sarebbe dovuto discutere con chi poi doveva operare sul campo. È stata il più delle volte una solitudine di senso e di prospettiva, che fortunatamente ho presto imparato a riconoscere, imparando pure ad accettarla senza lasciarmi andare ad alcun senso di frustrazione, anzi, a trasformarla in un incentivo a continuare ad esercitare lo spirito critico in cui mi riconoscevo e tentare di renderlo partecipe ad altri.

In parallelo, con mia grande fortuna, nei rapporti diretti professionali ho spesso incontrato tantissime colleghe con cui trovavo meraviglioso lavorare per il modo di porsi coi bambini, fortemente motivate e vogliose di spendersi con entusiasmo e spirito di ricerca. Con esse sono sempre riuscito ad instaurare rapporti di lavoro che riuscivano a farci entrare in sintonia, scoprendo di avere alcuni punti fondanti in comune, come la predisposizione a mettersi in gioco, il desiderio di trovare modalità operative innovative, il modo di relazionarsi coi bambini e con gli altri.

Ne ho pure conosciute altre, fortunatamente non molte, che davano più l'idea di voler trascorrere il tempo che di impegnarsi con intensità e devozione in una professione che, per sua natura, non dovrebbe essere vissuta come un mestiere qualsiasi. Ma come dar loro completamente torto quando la società in cui siamo immessi dà costantemente il messaggio che il valore principale è il mantenimento del lavoro, altrimenti si rischia di far la fame? Rispetto a questo fatto ritengo che siamo stati colpevolmente lasciati soli, che ciò che è sempre mancata sia stata la messa in opera di pratiche e momenti di reale confronto che aiutassero ognuno a comprendersi meglio, nel tentativo solidale di attivare mo-

menti di trasformazione di sé e di automiglioramento. Purtroppo difficilmente le cose potrebbero essere diverse, dal momento che la società attuale induce ed educa a considerare il lavoro quasi esclusivamente come procacciatore di emolumento.

Un aspetto di rilevanza fondamentale è che quando cominciai a lavorare, negli anni settanta del secolo scorso, erano anni ruggenti per gli ambienti educativi, specialmente per la prima e la primissima infanzia. In particolare in Emilia-Romagna stava avanzando una politica di apertura degli asili-nido e delle scuole materne intesi come scolarizzazione pubblica, come diritto per tutti, sganciata dal braccio limitante del puro accudimento. Il nido e le scuole dai 3 ai 6 anni d'età venivano finalmente considerate a pieno titolo con la stessa dignità educativa e pedagogica dei successivi gradi di scuola dell'obbligo. Si respirava un clima diffuso di desiderio, di apertura, di ricerca d'innovazione, stimolatore di benefiche curiosità, a tratti entusiasmante e innovativo per chi vi entrava ad operare. Si era aperta una breccia di secolarizzazione dal clima stagnante e opprimente che voleva relegare i bambini piccoli a manifestazioni vitali essenzialmente vegetative, scoprendo e affermando che i bambini fin dalla nascita hanno dignità piena di esseri umani, bisognosi di stimoli ed esperienze educative qualitativamente elevate.

Soprattutto all'inizio ho perciò vissuto una stagione straordinaria di partecipazione, desiderio di innovazione e sperimentazione che avvolgeva tutto il personale con cui lavoravo fianco a fianco. Un clima generalizzato che aveva ripercussioni positive anche tra i genitori e tutti coloro che in vari modi venivano a contatto con il mondo infantile. Erano gli anni in cui la sinistra istituzionale, al potere da decenni e fortissima nella mia regione, proprio nelle scuole materne e negli asili-nido propagandava con enfasi la "gestione sociale", una sorta di partecipazione democratica estesa a tutti gli utenti dei servizi per l'infanzia che, nelle intenzioni propagandate, sembrava volesse mirare a una gestione diretta, trasparente e aperta dei servizi da parte degli stessi utenti. Almeno a parole una spinta sorprendentemente libertaria, che conteneva l'idea di mandare in frantumi la visione imperante di gestione della cosa pubblica dall'alto degli incipit istituzionali e delle segreterie dei partiti che, fin da quando era stata proclamata la Liberazione dal regime fascista, avevano occupato e si erano spartiti tutto il territorio politico occupabile.

Una stagione che si è poi esaurita nell'arco di circa un quarto di secolo. È andata scemando a poco a poco a favore di un maggiore imprinting istituzionale, di cui senz'altro l'istituzione aveva un gran bisogno, ma a discapito della tensione di ricerca e innovazione educative. All'entusiasmo si è sostituito, con sempre maggior frequenza, l'accettazione

del tran tran lavorativo quotidiano, il bisogno tutto istituzionale di san-
cire e ufficializzare la qualità raggiunta a discapito del continuare a col-
tivarla ed arricchirla, l'affermarsi progressivo dei ruoli gerarchici, l'au-
mento costante di elementi e interventi di burocratizzazione. I germi di
una gestione vera e partecipata da parte dei cittadini si sono estinti fino
a ridursi a rituali stanchi, di prammatica, più funzionali alle ore di ge-
stione del personale che a una partecipazione reale e concreta dei geni-
tori e della società alla gestione delle scuole e dei nidi. Proprio rispetto
alla gestione sociale si è verificata una progressiva inarrestabile caduta di
senso, fino al suo più completo esaurimento. L'istituzione si è ripresa
tutto il suo potere, rispettando in pieno la logica e il senso del servizio
che concede, il cui scopo insito è di ridurre gli utenti a meri usufruttori e
gli operatori a dipendenti esecutori.

Personalmente ho molto sofferto di questa pauperizzazione culturale
e non sono stato l'unico. Purtroppo alla fine è generalmente prevalso un
clima di rassegnata accettazione. Siccome fortunatamente sul piano del-
le realizzazioni professionali sono ugualmente rimasti ampi spazi di
azione autonoma (il potere non riesce mai ad essere fino in fondo total-
mente pervasivo), soprattutto là dove l'apporto individuale poteva tra-
sformarsi in lustro per l'istituzione, ho cercato di sviluppare al meglio,
fin dove mi è stato possibile, le spinte e le motivazioni personali che ri-
tenevo dessero un senso accettabile al mio lavoro e alla mia presenza.

All'interno delle possibilità di movimento che di volta in volta iden-
tificavo, riferibili soprattutto alle relazioni educative coi bambini, ma
anche ai rapporti diretti con le mie colleghe, ho sempre cercato di rita-
gliarmi uno spazio d'azione e d'intervento che fosse più confacente al
mio modo di pensare e d'intendere le cose, senza isolarmi né viverlo con
supponenza, ma sempre tentando, ogni volta che mi era possibile, di
aprirmi al confronto con gli altri (colleghe, genitori, docenti). Ho im-
parato che, se si vuole essere efficaci e pienamente consapevoli del proprio
fare e pensare, diventa indispensabile riuscire ad essere umili, perché c'è
sempre da imparare, anche là dove con superficialità si dà per scontato
che null'altro possa servire.

Ho cercato così di improntare la mia personalità professionale all'in-
segna dell'imparare ad imparare continuamente, dentro di me dando
socraticamente per scontato che non si smette mai di farlo. Imparare
dagli altri, sia adulti sia bambini, dagli errori che si pensa d'aver com-
messo, dalle situazioni che ti mettono in difficoltà come da quelle che
sembrano filare lisce come l'olio. L'ho fatto per tutto il periodo in cui
ho lavorato e continuo a farlo tuttora, perché quando si acquisisce un
metodo come comportamento costante diventa un modo di essere, che

magari si affina sul luogo di lavoro, ma che si trasforma in uno dei modi vivendi di cui non puoi fare più a meno.

Ho pure continuato a chiedermi, perfezionandone costantemente il significato non di facciata, cosa volesse dire educare, più che come definizione come modo di rapportarmi ai bambini, agli altri, al mondo. Ho così acquisito la certezza interiore che il senso profondo di un'educazione che voglia lasciare tracce che aiutino gli individui a vivere al meglio non può che essere sopra ogni altra cosa autoeducazione, cioè imparare ad educarsi da se stessi. Un educatore che sia degno di questo nome ai miei occhi non può che agire e impegnarsi per aiutare gli altri, gli alunni, i bambini, a comprendere a fondo come apprendere questa verità umana ed esercitarsi a renderla fatto concreto e vissuto. Imparare ad educare se stessi vuol anche dire imparare ad autocorreggersi e autoformarsi, fino a raggiungere quella consapevolezza e quella serenità interiore che ti permettono di affrontare ogni accadimento ed ogni invadenza della vita senza esserne travolti, acquisendo la capacità di gestire se stessi senza bisogno alcuno che altri lo facciano per te.



Torta di compleanno.



Pittura a pioggia: dripping.



Pittura col corpo.

Preludio

Non di rado mi trovo intento a ripercorrere episodi, emozioni, ricordi, sia piacevoli sia spiacevoli, della mia trascorsa vita lavorativa, a volte con spunti critici a volte lasciando scorrere i pensieri. Momenti che ora appartengono al passato della mia esistenza. Sono infatti entrato a far parte del popolo dei pensionati dal primo gennaio 2008.

È piacevole tornare con la mente a quel periodo appena concluso. Dentro di me non si è trattato soltanto del fatto oggettivo di aver prestato l'uso del mio tempo ad un datore di lavoro per il bisogno antichissimo della pagnotta, come si dice «per sbarcare il lunario». Mi sono sempre sentito coinvolto emotivamente, intellettualmente ed essenzialmente, indipendentemente dal fatto che, in fin dei conti, ho lavorato perché, come tutti purtroppo, avevo bisogno di guadagnarmi uno stipendio. Ti viene insegnato fin da piccolissimo: «In questo mondo sei fottuto se non trovi un lavoro dignitoso che ti permetta di mantenerti ed essere indipendente». Ti viene comunicato in svariati modi, con le parole, con battute varie, con l'adularti o rimproverarti a seconda che soddisfi questa massima oppure la eludi.

Fin dalla tenera età vieni irrimediabilmente trascinato, maschio o femmina non ha importanza, dal vento di un conformismo pensato e vissuto come necessario, come fosse una specie di cartina di tornasole che misura il tuo tasso di adattabilità sociale e di qualità esistenziale. In epoca non troppo tarda era addirittura considerato una specie di “dirimenda”, cioè un misuratore in grado di indurre a portarti rispetto o, al contrario, a considerarti qualcosa di molto vicino a una specie di emarginato. Se prima o poi non trovavi lavoro, soprattutto se maschio, eri un pezzente, un rifiuto, un peso per il corpo sociale. E questo pur nella diffusa consapevolezza che il lavoro non fosse proprio facile da trovare né che fosse facile lavorare con continuità. Nei secoli, il bisogno non eludibile della sussistenza e della sopravvivenza aveva portato il “popolo” a crearsi un mostro/fantasma di conformismo ributtante.

Come tutti, appena superati i vent'anni e dopo aver fatto il servizio militare tra molte difficoltà e tergiversie, ero inconsapevolmente assorbito da questa spirale vorticoso del sentire comune e, senza capirne bene il come, mi sentivo in attesa. Come tutti, aspiravo ad inserirmi in modo dignitoso nel tran-tran dell'esistente sociale condiviso. All'apparenza

pronto e disposto ad accettare qualsiasi situazione che mi avesse permesso di lavorare con una dignità accettabile.

In realtà dentro di me covava una flebile aspirazione di riuscire a trovare un lavoro che in qualche modo mi risultasse gratificante, che mi permettesse di esprimermi liberamente, anche solo in parte. Un'aspirazione cocciuta, coltivata segretamente nelle profondità del mio io consapevole, ma che allo stesso tempo mi spaventava non poco. Mi giungeva ammantata dalla debolezza di non avere la benché minima idea di dove cercare, di quale tipo di attività lavorativa potessi scegliere. Ero infatti cosciente che non sapevo fare quasi nulla di ciò che poteva essere considerato remunerativo nel mercato del lavoro, non avendo una specializzazione specifica di tipo manuale e nemmeno una laurea nel campo scientifico né in quello umanistico.

L'unica mia arma, per la verità molto spuntata, era un diploma di abilitazione magistrale che, teoricamente, poteva aprirmi la strada per fare il maestro elementare. Ma eravamo in tantissimi nella stessa situazione e ai concorsi pubblici c'era una concorrenza spietata. Inoltre, come tutti, avevo la netta convinzione che ai concorsi, condizione endemica non ufficialmente riconosciuta, fosse premiato chi riusciva ad avere raccomandazioni o avesse la possibilità di sborsare un bel po' di quattrini per ungere a dovere le mani giuste.

In queste condizioni, non certamente esaltanti, mi ero messo alla ricerca, come si diceva allora, di un "posto", perfettamente inserito, nolente, dentro lo scorrere di un divenire conformizzato e triste. Quando in seguito mi capitò di leggere *Siddharta* lo collegai a quella mia condizione di ricerca vaga e m'identificai col protagonista, là dove Hesse racconta che nel tentare di far parte del mondo aveva provato difficoltà simili perché era bravissimo nel fare cose che non potevano interessare. Sapeva digiunare, sapeva meditare, sapeva esser padrone di sé e insegnare la via dell'illuminazione, ma non sapeva lavorare. Si occupava dell'anima e non di come consumare col corpo.

«La fortuna aiuta i prodi», mi diceva sempre mia madre. Per quanto mi riguarda in un certo senso i fatti le hanno dato ragione, anche se in verità non considero d'essere stato un prode durante quell'attesa in cui non avevo idee sul mio futuro. Senza che me l'aspettassi minimamente, né che in qualche modo lo avessi preventivato, mi fu offerta un'occasione (che fosse ghiotta me ne resi conto solo qualche tempo dopo). La madre di Albertone, carissimo amico, repubblicana esponente di punta nota in città, mi chiese se ero disponibile a lavorare nei nidi. Oggi si chiamano nidi d'infanzia, mentre allora venivano ancora denominati asili-nido.

La cosa si prospettò subito interessante. Soprattutto per le diverse implicazioni che conteneva, che scaturirono immediatamente dal breve colloquio chiarificatore con la madre di Albertone. In un certo senso si trattava di un vero e proprio esperimento pedagogico. Per la prima volta in Italia si voleva sperimentare la presenza professionale di una figura maschile in un nido. Da diversi punti di vista era un atto di coraggio, pensato in un paese ancora fortemente impregnato di una plurisecolare cultura mammista. La prima (dai 3 ai 6 anni), ancor di più la primissima (da 0 a 3 anni), infanzia erano a tutti gli effetti considerate specifica competenza delle mamme. La sola idea di mettere a contatto “quelle fragili creature” con soggetti di sesso maschile era generalmente osteggiata dall’universo culturale imperante, impregnato com’era di stereotipi derivati da un “mammismo” ancestrale connaturato.

Non era casuale che il ciclo scolastico dai tre ai sei anni era stato denominato “scuola materna”. Già nella scelta del nome è evidentissima la convinzione della ritenuta necessaria continuità nella scuola della figura materna del nucleo familiare, non a caso definito mononucleare. In una logica di pura continuità pedagogica familista, la figura maschile, ciecamente vista come mero prolungamento della figura paterna, non poteva che essere considerata del tutto inadatta a rapportarsi con infanti nati da poco e da svezzare, che avrebbero compiuto faticosamente i loro primi passi, che erano nella fase del controllo degli sfinteri e dei primi balbettii.

Nell’immaginario consolidatosi, al punto da essere considerato “verità” al di sopra delle parti, il padre nella famiglia non poteva che svolgere il ruolo di chi rappresenta l’autorità e deve trasmetterne il senso. Figura quindi distante, il cui compito avrebbe dovuto limitarsi ad impartire comandi ed a far capire cosa si sarebbe dovuto fare o non fare. Il padre era considerato simbolicamente una specie di “demiurgo”, l’antico neoplatonico ordinatore del mondo, che tradotto da noi diventava il vero “organizzatore”, in pratica chi si poteva arrogare poteri su tutti e su tutto, facendo e disfacendo. Era impossibile anche solo immaginarlo presente in mezzo a bambini piccolissimi. Tanto è vero che diverse volte, mentre lavoravo al nido, mi è stato poi chiesto con spontanea e candida ingenuità: «Cosa ci fa lì un uomo?».

La donna invece? Era la madre, reminiscenza dell’antica Demetra, dea della terra madre di tutte le cose, parte materna della donna, trionfante in questo ambito dedicato all’allevamento dei figli del suo seno, capace di mettere da parte Afrodite, dea dell’amore componente erotica femminile. Unica considerata in grado, all’interno dell’immagine che si aveva della famiglia mononucleare tradizionale, di trasmettere “naturalmente” quella qualità e quantità di baci, di protezione, di dolcezza, di

cui hanno bisogno il bambino o la bambina nei loro primissimi anni di vita. Solo la donna demetrica, pensata e rappresentata spinta a immolarsi istintivamente in questa parte/ruolo di dedizione protettiva, prolungamento simbolico del cordone ombelicale, era contemplata quale unica vera figura di riferimento per i bambini nei primi tre anni di vita, ma anche nei tre successivi della materna. In pratica fino all'inizio del ciclo elementare scolastico.

Mentalità ampiamente diffusa, sostenuta e convalidata a livello delle istituzioni statali. A riprova il fatto che allora la legge escludeva figure professionali maschili nelle scuole materne statali. Eravamo nella prima metà degli anni settanta del novecento, quando la gestione nazionale delle istituzioni era ampiamente sorretta prevalentemente da un modo d'intendere e da una cultura politica troppo pendenti verso stereotipi conservatori. Del resto c'era un illustre precedente che pochi oggi sanno. Ce lo ricorda Orlando Limone: «...nel 1966 cadde il governo "Moro bis" proprio sulla presenza o no del maschio all'asilo. Allora il presidente dell'Edison Giorgio Valerio si dichiarò indignato perché nientemeno non c'era accordo su chi dovesse soffiare il naso ai bimbettini¹. Di conseguenza nell'ambito pedagogico si riteneva che la primissima infanzia dovesse essere quasi esclusivamente accudita e protetta maternamente, come se gli infanti non cominciassero già a pensare, a guardare il mondo, ad elaborare le loro impressioni e percezioni. Un filtro culturale e ideologico che induceva a ritenere con certezza che l'esistenza dei bambini nei primissimi anni d'età non potesse che essere essenzialmente vegetativa, di sussistenza accudita.

Per un uso consolidatosi da secoli quello che poi si chiamerà insegnamento nella prima infanzia era ancora di fatto un lavoro esclusivamente femminile. Siccome l'amministrazione locale era giuridicamente in grado di scegliere diversamente, perché la legge si riferiva solo alla gestione statale e non era estesa agli enti locali, non so per quale fortunata combinazione (probabilmente di scelta politica regionale), il comune di Forlì aveva deciso di rompere con una tradizione ormai obsoleta e superata e di sperimentare ruoli professionali maschili nelle fasce scolastiche della prima e primissima infanzia. Nelle scuole materne comunali c'erano già insegnanti maschi da qualche anno. Era così venuto il tempo di sperimentare anche al nido la figura maschile.

Naturalmente quando la madre di Albertone mi prospettò la cosa io avevo un'idea molto vaga, se non addirittura inesistente, del contesto

¹ Orlando Limone, *Discesa all'infanzia*, p. 46.

sopra descritto. Intuii subito che in qualche modo si trattava di partecipare in prima persona a qualcosa che avrebbe contribuito a dar avvio allo sgretolamento di schemi conservatori consolidati. La qual cosa, anche avendone un'idea di superficie piuttosto vaga, ai miei occhi rappresentava un motivo più che sufficiente per accettare di vivere l'"impresa" con tutta la passione di cui sarei stato capace. Anzi! Era uno stimolo grandiosamente beffardo per portare avanti su piani diversi da quelli cui ero abituato la battaglia che sentivo dentro, contro questa società che non mi piaceva affatto.

Non potei esimermi dal chiederle perché si rivolgesse proprio a me. In fondo ero un anarchico già ampiamente noto nell'ambito cittadino. Ero stato un sessantottino tra i più esposti della città e durante la stagione del movimento studentesco forlivese avevo dovuto sostenere diversi processi, tutti per ragioni di lotta politica, come si diceva allora extraparlamentare, dai quali però ero uscito felicemente indenne. Poi ero stato assorbito dal vortice disumanizzante della naia e, irriducibile d'animo e sovversivo d'idee com'ero già allora, ero stato punito con undici mesi di carcere militare per le mie idee, non certamente omologabili a logiche militariste, anzi refrattarie e antitetiche ad esse. Presupponevo con certezza di non poter esser politicamente affidabile per chi crede, come i gestori dell'amministrazione locale, nella giustizia e nella saldezza delle istituzioni costituite.

Fortunatamente, nonostante il mio "pitigri" social/politico poco rassicurante per gli stereotipi della normalizzazione, ho sempre trovato persone che mi hanno stimato ed hanno avuto piena fiducia in me, probabilmente colpiti dal rigore morale delle mie passioni e dalla fermezza delle mie idee. E a Forlì non erano pochi, di tutti i partiti e le formazioni politiche della sinistra, che era poi l'ambiente culturale cittadino che frequentavo. La mamma di Albertone era tra questi. Forte di una salda cultura da repubblicana storica aveva simpatia per gli anarchici e le loro idee. Inoltre mi conosceva bene, sia attraverso suo figlio che allora, studente di medicina a Bologna, era anarchico, sia perché avevamo avuto modo di confrontarci in qualche occasione. Ella mi stimava, aveva piena fiducia in me e mi voleva bene. Sapendo che ero in cerca di lavoro e che avevo il diploma di abilitazione magistrale, adatto per questa possibilità, mi aveva perciò messo a conoscenza dell'imminente concorso pubblico e stava sondando la mia eventuale disponibilità a prepararmi e studiare per un simile lavoro.

Mi fece capire che i partiti interessati (comunisti e repubblicani in specifico) avevano difficoltà a trovare un loro fiduciario disponibile. Comprensibilissimo! In Romagna una simile professione *l'era cunsideré-*

da un lavor da dòna (era considerata un lavoro da donna). Anche se in qualche modo interessati, i maschi romagnoli non se la sentivano. Si vergognavano per una sorta di locale pudore maschilista. Così, dal momento che l'Amministrazione locale aveva serie intenzioni di portare avanti l'esperienza, lei aveva pensato di propormi di partecipare al concorso di assunzione, supponendo che la cosa mi avrebbe potuto solleticare, perché mi riteneva sensibile al problema, affidabile sul piano umano ed allo stesso tempo insopportabile degli stereotipi culturali.

Ed aveva visto giusto. In effetti la cosa mi solleticava ed anche molto per una serie di motivi non tutti strettamente connessi col tipo di lavoro che mi stava proponendo. Innanzitutto contrastava e rompeva con uno stereotipo che consideravo del tutto reazionario. Poi conteneva la possibilità di innestare una piccola rivoluzione comportamentale, proprio nella profondità di uno dei fondamenti culturali secolarmente conservatore: la famiglia. Inoltre, cosa fondamentale per il personaggio che più o meno ero consapevolmente convinto di rappresentare, conteneva una buona dose di provocazione, perché sfidava apertamente il modo d'intendere e il cosiddetto "buon senso" comuni, tutti tesi, ne ero convinto, ad indurre chiunque al conformismo e ad accettare di lasciarsi omologare di buon grado nelle scelte e nella condotta sociale.

Ma c'era anche una ragione molto meno di superficie, legata alle profondità recondite della mia psiche, di cui in quel momento ero poco consapevole. Ero affascinato e allo stesso tempo intimorito da quello che mi si presentava come un vero e proprio universo, intriso dell'alone misterioso e affascinante tipico di ogni universo che si rispetti. Era l'infanzia in tutte le sue dimensioni, che allora mi giungeva ignota e difficilmente penetrabile. Col tempo mi resi poi conto che subivo un'intensa attrazione verso tutto ciò che sa d'infantile, mista però a endemici timori che per tanto tempo mi sono rimasti del tutto sconosciuti. Una sensazione che mi aveva sempre inquietato, sicuramente dovuta a come io stesso avevo vissuto l'infanzia della mia vita nel segreto del mio cuoricino. Da bambino ero coinvolto dalla paura del mondo altro da me, che però sistematicamente ero spinto a violare per non vivere succube della pulsione di paura che m'aggrediva con forza.

Tutto mi suggeriva di accettare e mi spingeva a farlo. Così accettai nonostante fossi costretto a pagare inizialmente un piccolo prezzo, che allora mi appariva di non poco conto. Dovetti infatti rendermi disponibile a frequentare, mattina e pomeriggio, un corso della provincia organizzato ad hoc proprio sull'educazione al nido, senza beccare una lira e senza che alla fine comportasse un riconoscimento ufficiale di qualsiasi tipo. C'era solo l'assicurazione informale che l'attestato di frequenza,

dato che si era svolto in loco, sarebbe stato tenuto in debito conto dalla commissione esaminatrice del concorso comunale di assunzione.

Parlai con i miei. In fondo erano loro che dovevano mantenermi nell'attesa di un lavoro. Allora stavo frequentando l'anno integrativo per potermi iscrivere all'università. Il diploma magistrale di cui ero provvisto mi permetteva di iscrivermi soltanto alla facoltà di magistero, perché la scuola magistrale era ancora una media superiore di quattro anni, non di cinque come tutte le altre scuole di media superiore. Così era stato istituito un anno integrativo, per dare la possibilità ai diplomati magistrali di scegliere le facoltà universitarie che desideravano, come ogni altro studente che avesse conseguito un diploma di stato. Oggi non è più così. Ma io appartengo ad una generazione che era ancora sottoposta a simili assurdità del regime scolastico.

Alla fine del concorso pubblico di assunzione comunale mi trovai nella posizione non del tutto scomoda di essere il primo degli esclusi, favorito per le supplenze dal momento che in graduatoria ero il primo della lista. Ciò che mi è sempre rimasto un po' oscuro fu il fatto che mi sorpassarono quattro invalide civili (una era invalida ad un braccio, un'altra zoppicava vistosamente, le altre due non ho mai capito da cosa fossero effettivamente affette). Mi dissero che chi risultava ufficialmente invalido, una volta superata la prova scritta automaticamente poi all'orale aveva diritto di precedenza. Così, nonostante per merito avessi superato ampiamente le prove, mi ritrovai in coda per qualcosa che contrasta con la logica di merito di un concorso.

Accettai di buon grado, ci risi sopra e non indagai. In verità in cuor mio supposi che avessero voluto farmi fare un periodo di prova attraverso le supplenze. In fondo ero un esperimento, dal momento che nessun altro maschio prima di me aveva mai calcato professionalmente gli spazi di un asilo nido. Inoltre ero anche convinto che il mio essere anarchico non li facesse stare molto tranquilli. Li percepivo diffidenti nei miei confronti perché supponevo che temessero che avrei sempre potuto compiere cose per loro sgradite. Ero consapevole che un anarchico è comunque considerato "un potenziale nemico" della società, una bomba innestata pronta ad esplodere alla prima occasione. Erano stati cauti e si erano protetti nel caso mi fossi dimostrato inadatto, creando ad arte una situazione con tutti i carismi ufficiali, per cui se avessi commesso qualcosa per loro inaccettabile non avrebbero avuto problemi a mettermi fuori gioco, non convocandomi più a supplire nessun insegnante. Così fra maternità e malattie lavorai come supplente ininterrottamente per circa sei mesi, praticamente sempre nello stesso nido e quasi con gli stessi bambini fra medi e grandi divezzi. La cosa fu importante, perché i

bambini già mi conoscevano e, a parte l'inizio, non fui costretto a dovermi reinserire ogni volta per farmi accettare da loro. Importantissima dal punto di vista pedagogico, la continuità richiede un certo sforzo e contiene non poche difficoltà.

Evidentemente in quei primi sei mesi di supplenze l'esperimento riuscì. Nel settembre del 1974, alla ripresa dell'anno scolastico, fui assunto in ruolo. Una mia collega si licenziò e passò all'insegnamento nella scuola elementare avendo vinto il concorso. Essendo in graduatoria il primo degli esclusi mi spettò di diritto di essere definitivamente e ufficialmente assunto come insegnante di nido dipendente del Comune di Forlì. Sottolineo dipendente perché la cosa in più d'un'occasione negli anni ha frequentemente avuto un rilievo non indifferente. Infatti, prima di essere insegnanti, a livello di contrattazione e di normativa eravamo innanzitutto dipendenti di un ente locale. Il che la dice lunga sull'impostazione e sulla considerazione del ruolo ufficiale di docenti.

Nel frattempo, soprattutto all'inizio, mi erano giunte voci di piccoli scontri sulla mia persona dal sapore vagamente politico. Oggi le trovo divertenti. Allora non vi detti mai veramente importanza e non cercai di sondare cosa effettivamente succedeva. Non m'interessavano più di tanto, se non come curiosità di costume. Avevo la certezza che non potevano nemmeno sfiorarmi, né interferire in qualche maniera col mio lavoro. Sapevo che il valore o non valore del mio operato dipendevano esclusivamente da me, da come sarei stato capace di pormi rispetto al senso di quello che ero chiamato a fare e che mi ero impegnato a portare avanti con dignità e competenza.

Voci "da comari" su uno scontro, affiorante solo in minima parte, tra esponenti politici sostenitori della continuità del mammismo pedagogico e innovatori, favorevoli alla presenza del ruolo maschile nella prima infanzia. Scontro che si era esacerbato quando i primi avevano appreso che il probabile fiduciario della sperimentazione sarei stato io. La mia presenza aveva dato fuoco alle polveri, innestando processi immaginari degni di un cult dell'orrore. I conservatori non riuscivano a rassegnarsi all'idea che un personaggio come me si trovasse a contatto diretto con quelle "meravigliose creature così fragili".

Mi divertivo a supporre che nel loro furore immaginativo i conservatori proiettassero paure ataviche, evocando fantasmi non ancora cancellati dalla memoria collettiva. Il fatto che fossi anarchico risvegliava probabilmente lo stereotipo reazionario che potessi essere anche un iconoclasta demoniaco e un potenziale bombarolo. Se a ciò si aggiungeva che ero stato in carcere militare (militare o civile per loro non faceva differenza), li portava irrimediabilmente a temere che avrei potuto diventare

un pedofago: invece di coccolarli, i bambini li avrei mangiati (retaggio di una fantasia politica postbellica, quando i cosiddetti moderati accusavano impauriti la sinistra estrema, comunisti e anarchici in primis, di essere dei “mangiabambini”, oltre che dei “mangiapreti”).

In verità non so quali cose furono dette, se veramente furono dette, né tra chi né quando. A me direttamente in faccia non disse mai niente nessuno. Ma è molto probabile, anzi ne sono sicuro, che ci fu un acceso scambio di vedute tra parti contrapposte. Più di una persona che stimavo me ne parlò tra il preoccupato e il divertito senza che glielo avessi chiesto. Inoltre i termini e gli argomenti perché effettivamente questa baruffa si svolgesse nei corridoi della politica locale c'erano tutti. Non solo non c'era da meravigliarsene, ma mi sarei meravigliato del contrario.

Fortunatamente questa gazzarra poco edificante, frutto di un immaginario stereotipato e confuso, che mi riguardava, ma che si svolgeva lontano da me, durò poco. Divenne evanescente e si svuotò di ogni fondamento. Furono i fatti e le cose ad essere eloquenti. In fondo, non solo non divorai nessun infante, ma i bambini nella stragrandissima maggioranza mi adoravano. Lo pubblicizzarono spontaneamente e con entusiasmo le mamme che ogni mattina mi affidavano fiduciose e contente i loro amati figli e le loro amate figlie.



Immersione nella materia.



...al colore ...col colore ...nel colore...

La parte femminile che è in me

Quando entrai per la prima volta in un nido il mio intero essere era affollato da emozioni diverse. Innanzitutto mi sovrastava un sentimento pregnante di ignoto. Tutto mi era sconosciuto lì dentro. Prima di ogni altra cosa l'atmosfera che vi si respirava. La mia pelle captava sensazioni allettanti. Mi solleticava d'istinto l'impressione di essere avvolto da un manto di diffusa morbidezza. Ogni manifestazione, anche la più improbabile, ogni suono, anche il più acuto, ogni movimento, anche il più sconnesso, ogni sfumatura di colore sapevano di morbido. Proiettando una metafora psichedelica, era come se mi fossi introdotto in un ambiente di gomma. Una gomma rilassante e deliziosamente morbida, che non rimbalzava né faceva rimbalzare, ma si snodava sinuosa e imprevedibile con la delicatezza delle movenze di un mollusco.

Ne ero affascinato, seppur leggermente intimorito. Ciò che giunge di primo acchito ignoto spaventa sempre un poco. Non potei sottrarmi ad una spontanea comparazione, abituato com'ero ad atmosfere di tutt'altro tipo, all'insegna dell'affermare, del definire e della durezza, nei movimenti, nelle posture dei corpi, negli atteggiamenti, nell'occupazione degli ambienti; tutte caratteristiche maschili o maschileggianti. Qui nulla tendeva ad affermare, mentre tutto portava a fluttuare, invitando ad inserirsi e immergersi, lasciandosi trasportare dalla situazione per come si definiva nel farsi. Lo stavo vivendo come uno stimolo ad abbandonarsi al piacere dell'autoregolazione, invece di seguire forme già preordinate com'ero stato abituato culturalmente.

Ciò che mi ricordo sono sensazioni, percezioni, emozioni nel captare quel clima che ai miei occhi si manifestava impalpabile. È la descrizione, non teorizzabile, di ciò che provai personalmente nell'immediato quando entrai in contatto con l'ambientazione di un nido, senza averlo conosciuto precedentemente e psicologicamente filtrato dall'impronta di tutta la pre/vicenda che mi aveva condotto fin lì, che non poteva essermi indifferente né non poteva non aver lasciato indizi e segnato predisposizioni. Mi è rimasta nitidamente impressa e non l'ho più dimenticata, come può succedere la prima volta che cogli un profumo di donna e ti seduce. Di tutto questo ovviamente in quel momento non potevo esser consapevole fino in fondo, perché ero in una condizione per cui stavo incamerando qualsiasi cosa. Tutto mi era ancora sconosciuto, oltre ad avere una voglia matta di entrarne in contatto e farne parte.

Stavo vivendo un processo di apprendimento pre/razionale, tutto incentrato sulle sensazioni e le percezioni, come si usa dire “a pelle”. Senza un’immediata elaborazione razionale, il mio io si stava appropriando a livello istintivo degli elementi di una conoscenza che mi era oscura nella sua essenza primaria. Per la prima volta avevo l’occasione di recepire a livello della sensibilità percettiva una distinzione di fondo della differenza tra il maschile e il femminile. Sempre d’istinto, bevevo quella fonte di conoscenza inattesa memorizzandola a livello dell’immaginario che, come sottolinea in modo dotto Cornelius Castoriadis, si manifesta per immagini, emozioni, sensazioni.

La bellezza e la piacevolezza della cosa risiedevano nel fatto che non me l’aspettavo così, che non l’avevo minimamente preventivata in quei termini. Sapendo cosa sarei andato ad affrontare mi ero ovviamente preparato a rapportarmi con una realtà ambientale ad esclusiva prevalenza femminile. Ma nell’immaginarli l’impatto mi ero divertito ad elucubrare concentrandomi sul momento squisitamente relazionale, che non a torto consideravo a priori il più difficile.

Anche in seguito mi capitò di essere nuovamente colto da un captare percettivo simile a quelle prime acquisizioni immediate, arricchendole di volta in volta di una consapevolezza e una comprensione diverse, più complesse quindi più rispondenti al vero. Le prime immediate si erano limitate a colpirmi lasciandomi un segno indelebile, come tutte le cose che impressionano veramente. Con l’aumentare della quantità e della qualità degli input percettivi ed emotivi, in breve ebbi modo di elaborarli fino a rendermeli consapevoli in tutta la loro portata, trasformandoli in sapere cosciente e razionale. Quelle sensazioni di morbido che avevano colpito i miei sensi corrispondevano alla forma spontanea con cui le avevo captate, perché probabilmente in quel primo momento erano le più confacenti alla mia specifica sensibilità. Ma erano solo un aspetto di superficie della differenza universale tra maschile e femminile.

Maschile e femminile complementari

Superato il primo impatto mi resi pienamente conto di ciò che in fondo già sapevo: il maschile e il femminile hanno una gamma di differenze molto più ampia del duro/morbido di quelle mie prime percezioni istintuali. L’incontro con l’ambiente nido, che nell’immediato aveva invaso il mio immaginario di sensazioni fin allora sconosciute, mi aveva fatto momentaneamente mettere da parte le acquisizioni culturali precedenti, cioè la considerazione razionale di una realtà estremamente

complessa ed intricata che da secoli, anzi da millenni, ha segnato in svariati modi le differenziazioni tra l'uomo e la donna.

Stimolato da quello specifico ambiente al femminile di cui ero entrato a far parte organica, avevo cominciato a comprendere che l'insieme delle diversità di questa gamma si era consolidato delineando due astratti universi separati tra loro, distinti culturalmente in modo ben preciso, netto e contrapposto. Il bisogno di dominanza maschile nei millenni aveva spinto a vedere in opposizione tra loro distinzioni e differenze per includerle in schemi precostituiti, trasformando forzatamente il genere maschile e quello femminile in ambiti mentali capaci di deformare la percezione del reale. Un processo contorto, funzionale ad un'artificiale differenziazione tra ruoli e collocazioni sociali contrapposti, in lotta l'uno contro l'altro. Non poteva che derivarne, com'è appunto da millenni, un conflitto permanente e strutturale tra l'uomo e la donna, il cui scopo fondamentale risiede nella volontà dell'uomo di sottomettere la donna, deciso e impostato fin dai tempi arcaici in cui ebbe il sopravvento la cultura patriarcale e la sua istituzionalizzazione.

Quando, culturalmente alle prime armi, entrai a far parte di quello che per sottolinearne la specificità mi piace chiamare "mondo nido", c'era nella società una diffusa situazione in fermento. Il femminismo, sia militante sia come processo di disincanto culturale, stava infervorando e mettendo in subbuglio ciò che fino a poco prima sembrava inamovibile: il plurimillenario rapporto patriarcale tra l'uomo e la donna, caratterizzato dalla prevalenza autoritaria degli elementi e delle componenti maschili a tutti i livelli, in tutti gli strati della composizione sociale. L'identificazione e il riconoscimento delle reciproche differenze erano segnati da un taglio nettamente sessista, inseriti in schemi e ruoli portati ad arte verso un'inevitabile contrapposizione nelle condivisioni e nei comportamenti. Non poteva che tradursi in scontro una volta che la parte sottomessa, le donne e l'elemento femminile, avevano cominciato a decidere di non voler più sottostare.

Fino a quel momento, senza far parte di una classica famiglia mononucleare dopo che avevo scelto di vivere indipendente da mio padre e da mia madre, non vivendo neppure rapporti di coppia in senso stretto e tradizionale, ne ero stato solo sfiorato. Per le mie scelte esistenziali, in un certo senso, mi ero trovato in una situazione personale di privilegio. Definivo i rapporti con l'altro sesso di volta in volta, sulla base di accordi paritari reciproci stabiliti insieme. Mi ero così illuso di poter stare il più lontano possibile da pericolosi inquinamenti di potere nel modo di condurre rapporti di vita e d'amore eterosessuali. In realtà avevo solo un'idea letteraria o ideologica della supremazia dell'uomo sulla donna,

che, conseguente al mio modo di pensare anarchico, ero convinto di osteggiare e combattere in nome della libertà.

L'aria che avevo cominciato a respirare al nido mi aveva permesso di orientare lo sguardo su un clima diffuso nei più reconditi gangli della mentalità e del modo di essere consolidati nel sociale. Mi aveva aperto gli occhi, spingendomi a riflettere a fondo su tale questione, fin allora sottovalutata con ben poca consapevolezza. Senza riflettere troppo e senza rendermene veramente conto, prima mi ero autoconvinto che fosse sufficiente curare il mio modo personale di rapportarmi all'altro sesso, limitandomi fra l'altro alla sfera delle relazioni sentimentali e sessuali, per restare lontano dal campo di battaglia, per sottrarmi ai rischi dell'agonismo antagonista che invece attraversava ogni istante la vita quotidiana degli esseri umani in mezzo ai quali convivevo. Era come se avessi supposto che fosse sufficiente essere e vivere il più coerentemente possibile come anarchico per non essere coinvolto dalle nefandezze e dalle influenze sfuggenti del potere. Un'assurdità! Una visione limitante che mi obnubilava la visuale e non mi permetteva di comprendere a fondo e nel modo dovuto l'ambiente che mi circondava e col quale mi rapportavo.

A contatto diretto quotidianamente con un contesto di lavoro segnato da una prevalenza tutta al femminile, mi trovavo immerso completamente nell'universo culturale ed esistenziale de "l'altra metà del cielo". Ascoltavo i loro discorsi. Avevo modo di cogliere direttamente le angolature dei loro punti di vista, espressi senza infingimenti o panegirici creati ad hoc. Potevo assistere ai loro commenti spontanei su mariti e fidanzati e sentire le interpretazioni verbali di come li consideravano. Mi era insomma concesso di fruire dal vivo della rappresentazione che facevano le donne dell'universo culturale ed esistenziale cui appartenevo, quello maschile.

Non c'era voluto molto per essere accettato in pieno fino ad essere considerato uno di loro, pur nella lucida consapevolezza della mia diversità di genere. Solo nei primissimi tempi di questa mia avventura lavorativa avevo riscontrato atteggiamenti e comportamenti modulati apposta per me. Non poteva che essere così. Una naturale riservatezza, sempre caratterizzata dalla tipica grazia femminile, aveva portato le mie prime colleghe a rapportarsi alla mia presenza con forme di diffidenza e di curiosità, stando ognuna un po' sulle sue. In fondo, anche se non considerato razionalmente tale, al livello della loro condizione di genere non potevo che essere un intruso. Sapevo perfettamente che avrei dovuto conquistarmi la loro piena accettazione meritandomi l'accoglienza col modo di pormi e con i comportamenti.

Evidentemente ci devo essere riuscito, dal momento che subito dopo i primissimi mesi mi muovevo già del tutto a mio agio e sentivo con certezza che anche per le colleghe era la stessa cosa. Si determinò in breve spontaneamente una situazione estremamente gradevole. Parlavano tra loro in mia presenza e con me come fossi una di loro, superando iniziali inibizioni e riserve, mostrando di avermi accettato come un normale componente dell'ambiente. Ripensandoci oggi, quando ormai quella situazione è oltremodo lontana e irriproducibile, credo che forse non era così al cento per cento e che ero soltanto io a viverla tale. Sta di fatto che ne ero sinceramente convinto e sicuro, per cui ho vissuto psicologicamente e mentalmente in quel clima relazionale e in quella convinzione, quindi per me reale a tutti gli effetti.

Negli anni che si susseguirono ebbi l'opportunità e il piacere di trovarmi a stretto contatto col mondo femminile, gomito a gomito nel vero senso della parola, di condividere e di fare le stesse cose, che tradizionalmente appartenevano solo a loro, di provare sensazioni ed emozioni comuni. Oggi che non sono più coinvolto considero un privilegio ciò che ho vissuto ed è strabiliante che non mi sia mai sentito sminuito né svalorizzato. Anzi! Avevo raggiunto la certezza di aver vissuto un profondo processo interiore di completamento.

Il mio essere uomo e maschio era cresciuto di valore proprio perché sul piano dell'esperienza diretta ero entrato a far parte del mondo culturalmente specifico della donna, acquisendone senso e valore, riuscendo a conoscerne intimamente la profondità e le specificità fino a interiorizzarle. Una componente che era entrata a far parte di me senza annichilire quella precedente per sostituirsi ad essa, ma arricchendomi nel trasformarsi in un valore aggiunto. Non si era semplicemente inserita sommandosi a ciò che già c'era, bensì spontaneamente aveva prodotto una specie di fusione alchemica interiore.

Non avevo solo qualcosa in più, ma avevo vissuto una metamorfosi psichica, perché aveva preso corpo e spirito l'ancestrale tensione androgina che in potenza è in ognuno di noi. Aveva preso forma e consapevolezza la mia parte femminile, che la cultura patriarcale trasmessami aveva inibito e compresso fin dall'infanzia, come in ogni maschio della mia generazione. Per averlo vissuto direttamente ora sapevo che in ogni individuo, sia maschio sia femmina, sono presenti e vivi entrambi, sia la parte maschile sia la parte femminile. Non era più soltanto un apprendimento letterario che avevo incamerato, per esempio leggendo Carl Jung o documenti e testi della lotta di emancipazione femminile. Questo abbraccio d'amore tra jin e iang, vera e propria tensione esistenziale che dà senso, in me era diventato corpo, sangue e anima.

Avevo appreso, sia intellettualmente sia intuitivamente, che maschile e femminile in realtà sono complementari. Come destra e sinistra, come salita e discesa, come alto e basso e via dicendo. Per usare una metafora su un piano logico concettuale, corrispondono molto di più alle antinomie kantiane che alla contraddizione dialettica hegeliana. Le antinomie sono opposti che non si negano, ma si confermano, mentre le contraddizioni sono opposti che si negano irriducibilmente. La tensione culturale e sociale vigente portava a viverle come scontro endogeno permanente, perché la cultura predominante consolidata aveva introdotto ad arte elementi di potere e di supremazia tra l'uno e l'altra. Rispetto a quella che considero una naturalità primordiale e originaria, ora sentivo di sapere che la loro opposizione di partenza contiene una propensione ad armonizzarsi e fondersi, perché sono manifestazioni in opposizione che contengono la tendenza ad unirsi per determinare un equilibrio di vita. Ero stato condotto verso una reificazione positiva della tensione androgina del mito platonico.

Provavo una gradevolissima sensazione di arricchimento diffusa nel corpo e nello spirito. Col tempo imparai che succede ogni volta che si verifica una dilatazione della coscienza. Ciò che si prova è ineffabile, o perlomeno è descrivibile parzialmente. È come un senso di apertura amplificata, che prende forma con l'ampiezza del respiro, con il rilassamento muscolare, con un senso di leggerezza che attraversa l'intero corpo come se si trattasse di un flusso spontaneo di delicata libidine che attraversa lo spirito. È come un'illuminazione che regala l'illusione di captare il senso di ciò che esiste attraverso la percezione dei moti invisibili delle cose. Sembra di vivere direttamente un processo di conoscenza non solo mentale, che porta a comprendere che in realtà tutti gli insiemi che compongono le cose naturali sono insiemi di differenze. Ti convinco di sapere che la natura è di fatto un enorme complesso di cose ed elementi differenziati: differenze che tendono ad autoregolare la convivenza tra di loro. Senti con forza che la diversità tra le differenti unità è fondante della complessità degli insiemi.

È un'acquisizione che entrò a far parte di me per sempre, non mi abbandonò più e mi aiutò ad imparare a guardare il mondo con occhi diversi da quelli che l'educazione fino allora subita mi aveva indotto. Ero spinto a scrutare, a cercare di capire cosa succedeva, al di là e al di sopra degli usuali incasellamenti nelle categorie di giudizio prefabbricate. Soprattutto, rispetto al mondo dell'infanzia nacque in me il desiderio di osservare i bambini e le bambine, di comprenderne le manifestazioni, di sforzarmi di capire cosa fanno, come lo fanno, cosa li spinge a fare quello che fanno per come lo fanno. Il mio atteggiamento di adulto verso di

loro spostò a poco a poco l'attenzione dal bisogno di controllarli, com'ero stato educato, al bisogno di soddisfare la curiosità di conoscerli, affinché il contatto che si determinava fosse il più possibile di empatia e di scambio, al fine di vivere relazioni fondate sulla reciprocità.

Gli occhi dei bambini

Quando mi trovai all'interno di una sezione di nido (grandi divezzi, fascia d'età tra i due e i tre anni) la prima cosa che mi colpì profondamente furono gli occhi dei bambini. Mi è rimasta ben impressa perché rappresentò un impatto estetico ed emotivo intenso, di quella immediatezza che ti costringe a soffermarti. Quando in seguito presi contatto anche con i più piccoli, lattanti e semi-divezzi (fascia d'età compresa circa tra i tre mesi e l'anno e mezzo), riprovai la stessa impressione/emozione amplificata, perché a livello estetico quegli occhi che mi affascinavano mi apparvero notevolmente più grandi. Ebbi la netta impressione che occupassero una parte molto ampia della superficie del viso. Questo particolare della mia percezione primigenia divenne rilevante quando molti anni più tardi cominciai a lavorare come atelierista. Istin-tivamente mi sembrava di comprendere appieno cosa spinse Picasso a dipingere occhi sproporzionatamente grandi nei ritratti.

Varcata la soglia della sezione percepii immediatamente tutti quei grandi occhi di bambini e bambine che mi guardavano. Sembravano fissarmi non solo con lo sguardo, ma anche col corpo e per qualche attimo restai immobile. Istin-tivamente ero entrato con passo quasi felpato. Non volevo immettermi rumorosamente, occupando subito in modo fragoroso uno spazio che fino a quel momento non mi era appartenuto. Era come se stessi varcando una simbolica soglia dell'ignoto, come se stessi entrando in contatto con un mondo, anzi un universo, che in quel preciso attimo mi giungeva particolarmente sconosciuto e affascinante.

La mia parte irrazionale colse all'istante che quell'universo che non conoscevo era popolato dai loro grandi occhi. Anzi! Più che popolarlo ne rappresentavano lo spirito vivificante, la pulsione primordiale che caratterizzava l'energia di quel posto. Sentivo, come una verità che mi venisse donata dagli dei, che quegli occhi lì dentro erano l'anima che permette e garantisce la continuazione dell'esistenza.

Gli occhi dei bambini scrutano. Mi hanno sempre suggerito l'idea di un'attenzione particolarmente attenta, uno strumento raffinato d'indagine delle cose del mondo su cui si posano. S'impadroniscono delle immagini che colgono godendosele per quello che sono, per quello che tra-

smettono. Gli occhi sono il mezzo principe per soddisfare la loro candida curiosità, perché così piccoli non hanno ancora le menti inquinate da idee preconcrete. Sono solo all'inizio dell'esperienza esistenziale e devono ancora costruirsi ed affinare gli strumenti d'indagine e di comprensione della realtà. Per loro ogni momento di osservazione è perciò un momento di alta e intensa conoscenza.

Quegli sguardi non m'imbarazzavano. Ed era questa la prima cosa che mi stupiva. Abituato, come ognuno di noi, a sforzi immani per sostenere gli sguardi di altri adulti, che in qualche modo creano sempre imbarazzi più o meno grandi quando ti fissano, di fronte a questi sguardi di bambini che mi fissavano e mi avvolgevano non sentivo il peso d'essere osservato, ma ero meravigliato e dolcemente sorpreso. Di più! Mi sentivo gratificato e in qualche modo importante. Dagli adulti ti senti immediatamente giudicato, anche quando non ti viene comunicato formalmente, dai bambini mi sentivo guardato perché in quel momento rappresentavo qualcosa di interessante da scoprire. Per loro ero un puro oggetto di osservazione che si offriva alla vista, quindi una nuova occasione di conoscenza che arricchiva il loro bagaglio d'apprendimento.

Non mi ci volle molto a capire che la molla fondamentale del loro fissare e guardare è la curiosità. La vera spinta a scrutare il più a fondo possibile ciò che vedono è il desiderio di rendersi conto di quello che colgono con lo sguardo. È un genuino bisogno di conoscenza. Una curiosità pura, oserei dire vergine, priva di ogni orpello retorico e pregiudiziale. Esplorano senza sosta, si lasciano sedurre dai particolari, memorizzano con cura l'immagine d'insieme legata alle emozioni del momento in cui stanno osservando.

«Ciao! Bimbi!», li salutai con un'inflessione della voce il più dolce possibile, accompagnata da un rituale gesto della mano, lento e pacato, e da un sorriso. Sapevo d'istinto che non dovevo né potevo presentarmi con gesti secchi o convulsi, mentre i movimenti del mio corpo dovevano apparire sinuosi e gentili. Diversamente avrei rischiato di spaventarli. Già la massa corporea di un adulto rispetto ai bambini si presenta enorme, tende di per sé a sovrastarli. Se a questo impatto estetico supponente si aggiunge un'apparenza che in qualche modo può risultare aggressiva, il risultato è di trasmettere la sensazione che li vuoi aggredire, rischiando di dar l'impressione che puoi crollare loro addosso. Ancora incerti e impacciati nei movimenti come sono non potrebbero che spaventarsi, quindi facilmente ti rifiuterebbero.

Mi risposero in vari modi. Alcuni dissero chiaramente ciao. Altri mi guardavano con gli occhi spalancati persistendo nella fissità dello sguardo, continuando ad essere rapiti dalla immediata curiosità del primo

momento. Altri ripresero tranquillamente a fare ciò che stavano facendo al momento della mia apparizione. Altri ancora, due o tre, tradirono un immediato sorriso di compiacimento, girando velocemente il capo da un lato seguito dal corpo e, mi parve in modo estremamente gioioso, improvvisarono una danza di soddisfazione agitando freneticamente braccia e gambe. In breve spontaneamente tutto riprese come prima che fossi entrato.

Dopo il saluto, usando la massima cautela, mi avvicinai e scelsi una postazione vicina al loro affacciarsi seppur leggermente in disparte. Avevo bisogno di un punto dello spazio che apparisse neutro, per poterli osservare il più attentamente possibile senza al contempo dar l'impressione che in qualche modo potessi disturbarli. Avevo bisogno di riuscire a capire e intuire il loro modo di stare lì dentro per cercare di comprendere un minimo il contesto in tutta la sua complessità. Mi permisero di farlo ed io restai a guardarli senza necessariamente interloquire, senza spostarmi da dove mi ero posto, accucciato a gambe incrociate sul pavimento sopra un tappettino che si trovava adiacente a una parete laterale.

In verità non mi permisero di rimanere separato. Stavo lì dove mi ero collocato per guardare, ma ero di fatto una presenza concreta, resa ugualmente interattiva dalle dinamiche di relazione che presero avvio spontaneamente. I bambini non mi ignoravano affatto. Avevano visto che mi ero seduto delicatamente a terra e mi ero posizionato senza dir niente ed avevano rispettato questa mia scelta di essere lì in quel momento. Col tempo appresi che in realtà i bambini rispettano sempre le tue scelte e di volta in volta si rapportano creativamente con te per come ti poni. A differenza degli adulti, difficilmente stabiliscono loro prima cosa devi fare o non fare, anche perché non seguono programmazioni e progettazioni a priori, mentre sono spinti a cercare di inserirsi ed essere accettati. Quando entrano in un contesto, prima guardano e cercano di capire cosa sta succedendo, poi stabiliscono cosa li interessa di più e vi si dedicano.

Questo è ciò che in genere succede come modalità di base. L'esperienza mi suggerì poi che la realtà è molto più complessa. Molte e non inquadrabili sono le variabili che determinano i singoli comportamenti: lo stato d'animo personale con cui un bambino entra la mattina, se porta con sé problemi affettivi irrisolti, oppure se si sente disturbato da qualcosa che non riesce o non vuole comunicare, oppure ancora se ha difficoltà di relazione con gli altri che non gli rendono gradevole il dover stare lì. Ecc. ecc... Ma se sta vivendo con ordinaria serenità la sua vita nel contesto di riferimento, in questo caso il nido, allora generalmente agisce e si comporta nei modi sopra detti. In fondo la spinta rimane quella di soddisfare la curiosità e di sperimentare per conoscere.

Per tutto il tempo in cui stetti accucciato con l'intenzione di osservarli, in realtà ci fu una costante reciproca osservazione. Io li guardavo e loro guardavano me. Anzi, loro facevano qualcosa di più: interrogavano. Qualcuno mi veniva vicino e indicava qualcosa col piccolo indice dispiegato, in attesa che rispondessi in qualche modo. Qualcuno mi si metteva a giocare accanto dopo essersi assicurato di aver attirato la mia attenzione, ma con un fare che voleva apparire preso solo dalle proprie cose. Qualcun altro giungeva improvviso, mi si piazzava davanti, velocemente mi diceva cose più o meno comprensibili e poi sveltava via altrettanto veloce per com'era venuto, ridendo con la sguaiatezza gaia tipica dei bambini. Guardandomi di sottocchi quasi con sospetto, alcuni si tenevano a debita distanza, curiosi e timorosi allo stesso tempo, forse vivendo la mia presenza in mezzo a loro in modo inquietante.

Cercavo di cogliere il più possibile quello che succedeva, ma mi resi subito conto che non era affatto facile. Prima di tutto perché imprevedibilmente stava succedendo una marea di cose, nessuna rilevante rispetto alle altre, ma tutte interessanti. Poi perché facevo fatica ad entrare in sintonia coi loro tempi di movimento. Ad un'impressione immediata, di primo acchito, i bambini trasmettono una sensazione di morbido che ti fa apparire tutto pacato, quindi relativamente lento. A poco a poco t'accorgi invece che in realtà sono molto veloci, che facilmente bruciano la singola esperienza e che cambiano in continuazione posizioni e gesti. Lo svolgersi in successione dei loro piccoli eventi esprime una dinamica rapida e non necessariamente consequenziale. Ebbi conferma di questa costante rapidità quando cominciai a tentare di fotografarli. Se la fotocamera non possedeva una rapidità di scatto immediata, era praticamente impossibile riprenderli nel preciso momento in cui facevano ciò che avrei voluto immortalare con una foto.

Durante queste osservazioni interattive, al mio guardare attento e insieme attratto gli occhi dei bambini continuavano a proporsi come il protagonista indiscusso. Mi affascinava il loro posarsi su ogni cosa, continuamente e sempre con un'intensità che non ha eguali nel mondo adulto, lo stesso mondo che in futuro sarà anche il loro. Ciò che m'intrigava e ammaliava, infatti, era non a caso la considerazione, in quel momento vera constatazione data dalla trasposizione mentale che stavo facendo, che anch'io, quando avevo avuto la loro età, senz'altro avevo abbracciato la realtà circostante con la stessa intensità. Più ci pensavo sforzandomi di ricordarmene meno riuscivo ad averne memoria. La situazione dinamica che stavo osservando me lo suggeriva e me ne dava una certezza interiore, ma la mia coscienza non riusciva, per quanti sforzi facessi, a collegarsi al benché minimo ricordo corrispondente a

quella capacità di gettare uno sguardo così veloce e intenso sulle cose del mondo che, ora ne ero certo, appartiene all'infanzia di ognuno di noi.

Qualsiasi oggetto, o movimento, o situazione, che attirasse la loro attenzione, li portava a spostare gli occhi e a fissarli sull'oggetto di osservazione che li attirava. Occhi grandi ben spalancati, che con spontanea voracità visiva incameravano il tutto come un obbiettivo di ripresa, ma che, a differenza di un obbiettivo ottico, non si limitavano a incamerare. Del resto gli esseri umani, i bambini in particolare, non si limitano a guardare, ma vivono ciò che vedono reinterprestandolo a livello emotivo. Guardare e memorizzare quello che si vede è collegato direttamente all'azione simultanea delle sinapsi, che trasmettono ai neuroni, che a loro volta mettono in moto un processo del sistema nervoso che trasforma le immagini colte e incamerate in emozioni.

Questi processi emotivi che scaturiscono dalla visione si collegano al bagaglio di esperienze incamerate e accumulate soprattutto a livello inconscio. Negli adulti, data la quantità di tempo vissuto, un tale bagaglio è enorme, per cui si sono consolidati risposte predeterminate e stereotipi comportamentali reattivi. Nei bambini piccoli un tale bagaglio è appena abbozzato, non si è ancora formato e, soprattutto, non si è consolidato, proprio perché sono nella fase in cui la personalità non è ancora compiuta, ma si sta formando mettendo insieme a poco a poco, una dopo l'altra, le diverse esperienze di vita che stanno facendo e che faranno. Ecco perché il loro guardare ha la caratteristica di osservare con una tale purezza di curiosità che è ancora sostanzialmente immune da pregiudizi e condizionamenti che, in forma facilmente sclerotizzata, verranno più avanti quando il bagaglio personale sarà molto più consistente.

Continuai ad essere affascinato nel notare quei grandi occhi che si posavano su tutto fino a quando potei godermi quell'osservare. A un certo punto dovetti alzarmi per cominciare a fare le cose che sono richieste da una presenza professionale in un nido. Ma finché riuscii a farlo (m'è rimasta saldamente impressa l'intensità ricca e pregnante con cui lo vissi) non smisi di guardare, di cogliere particolari, di innamorarmi di quella situazione, attratto e incuriosito da quei piccoli esseri umani che si esprimevano in tutta la meravigliosa spontaneità dell'infanzia. Quegli occhi, così vivi e così carichi di gioia di vivere, che sembravano non stancarsi di guardare e di cogliere con avidità, inducendomi a rappresentarmeli come fossero assetati di conoscenza, non li ho mai dimenticati. Anzi! Più ho frequentato i bambini e sono stato a contatto coi loro occhi più ho avuto conferma di queste mie primissime impressioni.

Questo primo impatto per me è stato fondamentale e del tutto gratificante. Ha segnato fin da subito la qualità del mio stare coi bambini,

perché mi ha immediatamente permesso di essere accettato e di poter iniziare un serio e professionale approccio di inserimento tra loro e con loro, oltre a creare le possibilità di una continuità di relazione.

Non solo gli occhi

Quando hai la possibilità di stare a contatto quotidiano coi bambini a poco a poco impari ad osservarli con acume e competenza. Se ti fai trascinare dal piacere di scoprire quel loro mondo pieno d'incanti, di fascino e di suggestioni, ne riesci a penetrare l'insita complessità che si arricchisce in continuazione della molteplicità senza fine dei modi individuali di essere e di proporsi. Ti accorgi, per esempio, quanto quel mondo sia caratterizzato dalla più completa differenziazione. Prendi coscienza piena che non puoi, se non vuoi travisare la realtà e trovarti in difficoltà, considerarli tutti insieme come fossero un corpo unico. La sezione non può essere vista come un'unità indifferenziata, nella quale i singoli bambini possano essere sacrificati ad un agire uniformato e uniformante.

Purtroppo può succedere che ci si avvicini loro con tale mentalità, spinti da preoccupazioni che hanno una prevalenza organizzativa. Dietro questo porsi, più diffuso di quello che si pensi, ci sta un approccio ideologico preconstituito che ha la pretesa di considerare e di affermare l'intervento educativo con un intento di formazione delle personalità, secondo una visione predefinita di come debba essere forgiato l'essere umano. Chi si pone in questo modo, ne ho avuto conferma in più occasioni, è mosso dall'intima convinzione che il fine precipuo dell'educare sia quello di condurre gli individui sottoposti alla sua cura verso un modo d'intendere la vita e dello stare insieme già definiti e impostati. *Bisogna educarli ad essere dei buoni cittadini!* Non è forse questo l'incipit di fondo che cercano d'inculcarci in varie maniere, dalle più rozze alle più raffinate, in tutte le scuole di ogni ordine e grado? Mi sembra abbastanza evidente che l'idea di cittadino che sottintende un tale assunto sia già ben confezionata e codificata. Succede allora che, con più o meno coscienza, si sia convinti che il buon insegnante debba fare ogni sforzo per trasformare lentamente gli individui inizialmente incontrollabili, com'è ogni bambino piccolo, in tante amebe sociali in grado di essere ben controllate e perfettamente funzionali al perpetuarsi del tipo di società in cui sono stati immessi al di là della loro volontà.

Fortunatamente, simili intenti di predestinazione pedagogica funzionano molto male e sono rari i casi in cui danno i risultati desiderati.

È stato proprio osservando i bambini piccoli e piccolissimi, cercando di sperimentare come stare con loro in modo efficace e, come si usa dire, “produttivo”, che mi sono reso conto dell’assurdità e dell’impraticabilità di un tale assunto di fondo. Attraverso un processo lento di riflessione e microsperimentazione, arrivai a convincermi che non è per niente funzionale tentare d’indurre quotidianamente i bambini ad essere e comportarsi come gli adulti ritengono sia giusto. Me ne resi conto perché ebbi sempre l’impressione di verificare, guardando in modo critico sia il mio personale operare che quello delle mie colleghe, che un tale approccio, che tende soprattutto ad indurre, suscita in continuazione conflitti d’autorità tra i bambini e gli adulti di riferimento, sempre irrisolvibili e frequentemente dilanianti.

La realtà umana è complessa ed è parte di una realtà molto più ampia, a sua volta estremamente complessa. Per avere uno sguardo capace di regalare la comprensione in grado di portare a scegliere come agire in modo consono e congruo, è indispensabile imparare ad abbracciare la complessità e ad apprezzarla, a saperla vedere nel suo insieme e nelle sue particolari manifestazioni. Se invece si accetta di viziare lo sguardo, lasciandolo filtrare da pre/costituzioni ideologiche o convinzioni a priori, con gran difficoltà si riuscirà a vedere i bambini per come sono e si manifestano, perché si è indotti a cercare conferma di ciò che già si pensa di sapere. Ci si pone cioè con un atteggiamento che vuole condurre il gioco, invece di lasciarsi trasportare dagli stimoli che il fare spontaneo del bambino dispiega davanti agli occhi di chi lo osserva.

Bisogna imparare a guardare per imparare ad apprendere a propria volta, non per capire cosa succede covando il fine di inserirsi e guidare i processi spontanei verso scopi ed obiettivi prefissati e programmati. Per usare una metafora, bisogna lasciarsi trasportare dal flusso del divenire rimanendo pienamente consapevoli, non cercare di erigere dighe e impostare argini per addomesticare la corrente e il percorso del flusso. Per accettare una tale indeterminatezza del porsi, bisogna aver continuamente presente che gli stimoli fondamentali del bambino, nel suo interagire con le cose e gli accadimenti, sono la conoscenza e l’apprendimento. Il bambino non è spinto dalla volontà di modificare secondo preconstituzioni sue, ma dal piacere di godere delle stimolazioni regalate dal puro accadere. La capacità di intervenire per realizzare progetti gli verrà più avanti, quando avrà acquisito padronanza e consapevolezza di come si muove il mondo esterno a lui.

Osservandoli durante i momenti di “gioco libero” (questa definizione mi faceva sorridere perché ne estremizzavo il senso ironizzando: come se potessero esistere “giochi schiavizzati” e “giochi liberi”); se è tale il

gioco non può che essere sempre libero), cioè quando non venivano proposte attività strutturate, a poco a poco mi sono accorto che i bambini si autoregolavano immergendosi nel flusso delle cose per come si manifesta. Avevo l'impressione che tendessero a mettere in moto dei processi per entrare in relazione con essi. Tendevano a stabilire relazioni interattive con le cose e le situazioni, in modo tale che il loro fare e agire si lasciasse guidare gioiosamente da ciò che succedeva. Al tempo stesso cercavano di essere attivi e determinanti nell'accadere che il loro fare contribuiva a determinare.

Ciò che mi ha colpito e incuriosito fin dall'inizio è stata la constatazione che usavano ogni strumento d'indagine del proprio corpo. Non solo gli occhi, come mi aveva suggerito la prima immediata sensazione, frutto di una mia personale suggestione estetica. Per entrare in contatto con le cose attivavano tutti i sensi. Certo! La vista è il primo sensore che si sofferma sull'oggetto di osservazione e trasferisce al cervello l'input che stimola e determina l'interesse del momento. Immediatamente dopo però l'oggetto visto diviene per il bambino materia di studio e di conoscenza. Non si tratta di uno studio intellettuale, come da adulti siamo abituati a considerare i processi di apprendimento e approfondimento personali. Si tratta altresì di un'aggressione in piena regola. Non tanto per distruggere: non è una dichiarazione di guerra, ma il desiderio/bisogno di impossessarsi dell'anima dell'oggetto che attira, per capire cosa farci e come poterlo usare.

È un vero e proprio processo di conoscenza, per memorizzare e incamerare a livello di sensazioni com'è fatto l'oggetto, di che cosa è fatto, se resiste, se può cambiar forma, che odore ha, se emette suoni, ecc. Ecco perché ho parlato di aggressione. È come se il bambino balzasse addosso all'oggetto. Lo acchiappa con le mani, lo palpa e lo palpa di nuovo, lo gira e lo rigira, lo sbatte, a volte col naso cerca di captarne gli odori. Quando lo sbatte, o a terra o tra le mani, facilmente si lascia prendere per un po' dal rumore che ne scaturisce per batterlo e scuoterlo di nuovo. In alcuni casi lo lancia per lasciarlo cadere, godendosene tutte le possibilità sonore che riesce ad attivare. Non di rado tende a smontarlo, a farlo a pezzi, spinto dalla curiosità di vedere come è composto e di che cosa è fatto.

Nella sezione lattanti, fascia entro l'anno d'età, ma anche dai semidivezzi, all'incirca dall'anno all'anno e mezzo, ha una gran prevalenza l'apparato boccale in tutto ciò che fanno. Con le mani si portano le cose alla bocca quasi con voluttà, le addentano, le leccano, le succhiano. Sono ancora nella fase orale, legata alla suzione dei primi mesi quando si nutrivano di latte e, attraverso lo stimolo nutritivo, assaporavano i sapori,

gli odori, il calore, la consistenza del latte e quello della tettarella o, per i più fortunati, della mammella materna. Mentre ciucciavano palpavano con le mani, odoravano col naso e una miriade di informazioni gratificanti entrava a far parte del bagaglio mnemonico, fatto di sensazioni che provocavano emozioni. Così riprodurranno quel metodo e quella forma ancora per diverso tempo, trasferendola sulle cose e sugli oggetti con cui entrano in contatto.

Ciò che mi ha sempre colpito, per certi versi stupito, è la capacità individuale di ogni singolo bambino di mettere in atto una miriade indefinita di prove, di movimenti e di azioni sull'oggetto che ha tra le mani, ad uno sguardo superficiale tutte simili tra loro, in realtà tutte differenti per il tipo di approccio e per la capacità di apprendere che ognuno attiva da sé. C'è chi brucia tutto in poco tempo, chi si sofferma a lungo, chi ripete le stesse cose senza fine, chi mette in atto prove molto diversificate, chi fa movimenti molto veloci, chi prova per un po' poi è attirato da qualcos'altro per poi ritornare sull'oggetto abbandonato, ecc.

La varietà degli approcci è sempre molto ampia e mi ha mostrato invariabilmente come l'individualizzazione, cioè la considerazione e la valorizzazione delle differenze individuali, sia il modo migliore per riuscire a comprendere appieno come i bambini entrano in relazione col mondo. L'esperienza accumulatasi negli anni, affinata da una riflessione pedagogica sul campo, mi ha permesso di cogliere in modo sempre più particolareggiato l'importanza e la positività delle differenziazioni che distinguono gli individui. Ho imparato ad osservarli uno ad uno senza assemblare e uniformare le notazioni, come facilmente si è spinti a fare se ci si lascia prendere dalle preoccupazioni d'insieme della vita di sezione. Diventava invece estremamente proficuo e interessante mettere a confronto le notazioni attraverso il metodo dell'identificazione delle analogie e delle differenze, come mi era stato suggerito in modo illuminante nel leggere Gregory Bateson.

Soffermarsi ad osservare i bambini individualmente comporta diversi vantaggi, tra cui il più importante è il comprenderli nelle loro singole specificità. Ma ho imparato che sarebbe un grave errore vederli e considerarli esclusivamente con una logica di separatezza, come se fossero ognuno disgiunto irrimediabilmente dagli altri, come fossero monadi scisse dal contesto in cui si stanno muovendo. Ciò che bisogna imparare ad affinare mentre si osservano i bambini è la consapevolezza che le valenze individuali sono sempre necessariamente in relazione tra loro. Pur mantenendo un alto grado di differenziazione che va valorizzato in tutta la sua portata, sono comunque tutti costantemente in corrispondenza tra loro. Tra i vari individui presenti si crea spontaneamente un'inces-

sante dinamica relazionale, tale che si determina una continuità mutevole di interrelazioni e interferenze. È una dinamica d'insieme che può essere vista come una qualità ecologica, cioè come fosse un ecosistema, in cui le singole parti sono in relazione complementare e cooperativa tra loro.

Ti accorgi così che la valorizzazione individuale non è a detrimento dello sguardo d'insieme. Anzi! Paradossalmente lo sguardo d'insieme trova una valorizzazione ulteriore, dal momento che diventa la risultante di tante valorizzazioni individuali in relazione complementare tra loro. Per cui si riesce a cogliere con grande pienezza sia il particolare sia il generale, visti come momenti di un insieme che trova una costante capacità di mobilità autoregolativa.

Soprattutto nei più piccoli tutto avviene completamente al di fuori di ogni programmazione. Si realizza un continuo intersecarsi di situazioni che all'apparenza dipendono solo dal caso. Ogni bambino si muove con le sue specificità stimolato di volta in volta da ciò con cui entra in contatto. Allo stesso tempo ciò che fanno gli altri è costantemente sotto lo sguardo di ognuno. Quando qualcuno trova interesse nell'attività di uno o più altri, allora si determina una fase di momentaneo spostamento d'interesse, che può generare diversi tipi di reazioni e di comportamenti. I bambini, o si limitano ad osservare per un po' per poi ritornare alle proprie cose, o abbandonano ciò che stanno facendo e si spostano verso la nuova attrazione per guardarla da vicino o per averci direttamente a che fare.

In questo caso il bambino si limita a mettersi vicino per osservare meglio, oppure cerca d'inserirsi interferendo direttamente. Può tentare di espropriare l'altro strappandogli l'oggetto con cui sta giocando o spostandone il corpo, oppure cerca di farsi accettare per riuscire a giocare insieme. A sua volta l'altro reagisce o lottando per non farsi espropriare, o perdendo d'interesse lasciando ciò che stava facendo, o accettando uno scambio stimolato dall'interferenza improvvisa, oppure ancora lasciando chi l'ha espropriato padrone del campo mettendosi ad osservarlo a propria volta, magari dopo un po' cercando di reinserirsi e colloquiare in uno scambio di "movimenti dialoganti". Tutte queste possibilità sono quelle che generalmente succedono, ma non è da escludere che si verifichino altre modalità ancora. L'arco di possibilità di reazione e di azione individuale non è incasellabile in una casistica definibile a priori una volta per tutte.

Ciò che voglio sostenere è che si tratta di una realtà d'insieme in costante movimento e in continua mutazione, nella quale la quantità delle possibili varianti non è definibile. L'esperienza mi ha suggerito che è

una varietà non commensurabile, soprattutto dal punto di vista della qualità delle piccole vicende che può esprimere. Vi si possono verificare scambi o conflitti o qualsiasi altra modalità di interrelazione, ma ciò che è veramente importante è il ruolo fondamentale che giocano gli approcci e i sensi di ogni individuo coinvolto. Ognuno si mette in gioco con gli occhi, con le mani, con la bocca e i denti, con l'odorato e con l'udito, reagendo a modo suo e determinando senza sosta una variazione inesauribile di possibilità di entrare in contatto, di combattere, di guardarsi l'un l'altro, di toccarsi, di leccarsi, di mordersi, di conoscersi vicendevolmente col corpo attraverso un'orgia di sensazioni e di emozioni. È una situazione di conoscenza vissuta collettivamente, in cui la valenza individuale assume l'importanza rilevante di essere la base prioritaria che dà senso al tutto. Attraverso l'approccio sensoriale, la conoscenza e le relazioni che instaurano, i bambini apprendono a socializzare a piccoli passi per volta rimanendo autonomi individualmente.



Pittura collettiva.



Sorriso di creta.

Tra regole necessità e aspirazioni

Quando iniziai a lavorare mi sentivo ammantato da una leggera paura. Affiorava alla mia coscienza creandomi un lieve stato d'ansia, una sottile sensazione di stretta avvolgente che partiva dal cuore e in breve si dilatava a tutto il torace e alle membra. Si estendeva fino alla testa, dove affiorava un accenno di torpore intellettuale che generava un piccolo rallentamento dei riflessi. Era la paura di non sapere minimamente cosa avrei potuto fare, di come avrei potuto agire e propormi nel ruolo d'insegnante a contatto con bambini così piccoli, com'era in fondo il compito per cui ero stato ufficialmente assunto.

Si era verificato una specie di azzeramento di ogni informazione e ogni conoscenza teorica appresa precedentemente. Reazione spontanea e incontrollata dovuta all'impatto con un ambiente per me del tutto nuovo e inaspettato. Effetti conseguenti del tipo di insegnamento che avevo dovuto subire a scuola, dove ero stato sottoposto a dosi eccessive di un apprendimento che mi era sempre risultato estraneo. Avevo dovuto incamerare un'enorme quantità di nozioni e informazioni che mi risultavano astratte, lontanissime da una realtà concreta possibile. Non mi avevano affatto stimolato a dar forma a un immaginario consono e utile per il compito che poi avrei effettivamente dovuto svolgere. Il nido e i bambini che vi vivono per qualche ora al giorno mi giungevano come qualcosa di molto difficile da raggiungere, come fossero appartenuti ad altre dimensioni o ad altri pianeti con cui non si era verificato nessun contatto.

In fondo il concetto di insegnamento che avevo interiorizzato corrispondeva a qualcosa di molto antipatico, lontano anni luce dalla mia sensibilità. Ero convinto che equivalesse ad un'autorità docente la cui competenza non poteva essere messa in discussione da chi doveva apprendere. Autorità indiscussa, col compito di trasmettere il suo sapere ufficiale ai discenti messi a sua disposizione, che soprattutto dovesse essere capace di imporre la disciplina necessaria, seppur nel modo più intelligente possibile. L'immagine d'insegnante "ex-cathedra" che la mia esperienza da studente mi aveva regalato aveva innanzitutto il compito di ammaestrare, istruire e inculcare un sapere precostituito, non far altro insomma che imporre una conoscenza canonizzata.

Ovviamente non ero affatto d'accordo con questa idea interiorizzata. Anzi! Col vento del sessantotto, cui avevo aderito anima e corpo, avevo

contribuito nel mio piccolo a metterla seriamente in crisi. Per me si era trattato innanzitutto dell'attacco al sistema di potere della gestione del sapere e della sua trasmissione conservatrice. Mi ero concentrato sulla critica distruttiva di ciò che c'era, mentre era quasi assente un'alternativa consapevole, tanto meno una seria ricerca di modi altri capaci di suscitare partecipazione condivisa e amore verso l'acquisizione della conoscenza. Del tutto insufficienti, per una vera presa di coscienza, le vaghe formulette della contestazione, come "il sapere è di tutti", oppure "distruggiamo il sapere dei padroni e dei baroni", oppure ancora, ai miei occhi di oggi il più assurdo, "il sapere è di classe".

Con la mente infarcita di simili stereotipi contestativi, a livello psicologico in me si era consolidata l'acquisizione di una visione dell'insegnamento gerarchica e impositiva, che non mi piaceva, che anzi rifiutavo a livello viscerale, ma che nel mio profondo era l'unica fonte credibile e concreta, peggio ancora l'unica possibile. Un metodo che detestavo, diventato irrimediabilmente parte di me al di là di me, con cui inevitabilmente ero in conflitto.

Quando perciò fui chiamato ad essere insegnante, seppur della primissima infanzia, affascinato com'ero dalla possibilità di relazionarmi coi bambini, per liberarmi in superficie di quella incrostazione mi dissi che in fondo non si trattava altro che di una definizione burocratica di cui non mi sarei interessato, che avrei fatto ben altro senza curarmi della definizione di ruolo. Condizione strategica che sarebbe stata ottima se avessi saputo cosa fare, che invece purtroppo si scontrava con l'assenza di un'alternativa, perché non avevo mai avuto occasione né di definirla, né di impostarla progettuamente, né tanto meno di programmarla e di sperimentarla. Coltivavo dunque la certezza che non avrei eseguito il ruolo dell'insegnante, almeno secondo l'idea che ne avevo, immerso però nella più completa ignoranza su cosa sarei stato o sarei potuto diventare.

Nel momento in cui mi trovai di fronte a bambini così piccoli il falso castello di carta che mi ero costruito crollò ignominiosamente. Mi resi conto immediatamente che in quella situazione ogni strutturazione pre-costituita perdeva letteralmente di senso. Anche se avessi voluto, ed ero ben lungi dal volerlo, l'idea d'insegnamento che mi ero forgiato lì non avrebbe potuto realizzarsi in alcun modo. Da una parte questo mi rese felice, dall'altra determinò però un vuoto mentale ed un senso di vaga ma consistente impotenza rispetto a quello che avrei potuto fare, che mi mise in una condizione che poi realizzai esser la più favorevole per muovermi nel modo giusto. Capii infatti che prima di ogni altra cosa ero io che dovevo imparare, mentre paradossalmente ero stato chiamato ad essere uno che doveva portare gli altri a farlo.

Tutta la mia esperienza lavorativa negli anni successivi ha poi rappresentato la conferma che quella mia intuizione originaria era giusta. Se il concetto di insegnamento, inteso come trasmissione di un sapere già confezionato, perde di senso rispetto alla scuola d'infanzia, non è neppure concepibile riguardo al nido. Nei primissimi anni d'età i bambini non hanno alcun bisogno di essere riempiti di informazioni e nozioni stabilite dagli adulti. Prima di tutto, anche nel caso in cui i più grandini riescano a memorizzarne le parole, è quasi impossibile che le acquisiscono con la consapevolezza concettuale necessaria a farne comprendere il senso. Inoltre, forse più importante per qualità, hanno bisogno prima di ogni altra cosa di apprendere per esperienza diretta e non per trasmissione concettuale o informativa.

Superato lo choc dell'impatto immediato, non mi ci volle molto per tratteggiare mentalmente una linea di comportamento e di azione che fosse in grado di aiutarmi. Per prima cosa mi predisposi con cautela e mi misi in condizione di capire al meglio dove fossi, con chi avevo a che fare, come potevo muovermi ed esprimermi. Guardavo, ascoltavo, chiedevo e allo stesso tempo riflettevo, cercando di esercitare al massimo la capacità critica, per comprendere le sfumature, i particolari ed ogni aspetto che denotassero il senso del trovarmi in quel contesto col compito di animarlo, organizzarlo, renderlo efficiente. In breve riuscii ad aver chiaro qual era il primo problema che mi trovavo ad affrontare: farmi un'idea il più corrispondente possibile alla realtà delle cose. Fattami tale idea avrei potuto provare ad ipotizzare come diventare attivo e positivo.

Nel vortice dei ritmi

La prima cosa che appresi, ed anche molto velocemente, fu la gestione dei ritmi organizzativi: accoglienza, momento del bagno, momenti ludici, pasto, ecc. Imprescindibili per la sopravvivenza lavorativa e per una buona conduzione della vita di sezione. In un contesto come il nido un'organizzazione efficiente è indispensabile sia per il benessere dei bambini sia per riuscire a creare una buona armonia di rapporti di lavoro tra colleghi. Da questo punto di vista, nei nidi in cui ho lavorato la strutturazione organizzativa, ben definita nei suoi tempi e nelle sue scadenze, mi apparve subito particolarmente efficiente, anche se qualcosa non mi convinceva. Avevo l'impressione che tra le mie colleghe si fosse diffusa la certezza della presunta infallibilità del loro assetto organizzativo, al punto che inconsciamente lo ritenevano inattaccabile.

Siccome ogni cosa era perfettamente funzionale a una corretta e intelligente gestione della sezione, in cuor mio non ho mai dubitato che una simile certezza non avesse delle ottime ragioni per sussistere. Ma vivendola direttamente e riflettendo, stimolato da un pignolo bisogno critico che ho sempre avuto, a poco a poco dentro di me cominciai a lavorare il tarlo di un dubbio che intaccava proprio quella certezza. Notavo che nell'impostare la conduzione della giornata avevano prevalenza le esigenze degli adulti, mentre ad ogni occasione si sosteneva di partire dalle esigenze dei bambini. Nulla di male in sé! Operando quotidianamente a stretto contatto coi bambini, gli adulti sono spinti dalla necessità di riuscire a controllare la situazione di cui sono responsabili, anche giuridicamente. È sacrosanto e molto importante essere e sentirsi pienamente responsabili.

Nella mia passione ideale ero convinto che bisognasse fare ogni sforzo possibile affinché in primo luogo si partisse effettivamente dalle esigenze dei bambini, facendo in modo che quelle degli adulti vi si connettessero senza sacrificarle. Invece avevo l'impressione che nell'impostare e definire l'articolazione organizzativa di base della giornata si fosse dato ampio spazio alle esigenze degli insegnanti, tenendo conto solo dopo di quelle dei bambini che di conseguenza, anche inconsciamente, erano vissute e considerate secondarie rispetto a quelle degli insegnanti. Incentivato da una connaturata propensione utopica, ritenevo che fosse perlomeno da mettere in dubbio. Nella mia mente era molto chiaro che nell'impostare e considerare le cose aveva trionfato, seppur involontariamente, una mentalità gerarchica. Un modello diventa gerarchico, infatti, quando attribuisce livelli d'importanza diversificati, secondo una logica per cui alcuni lo sono di più ed altri di meno, per cui ciò che è più importante gode di una considerazione maggiore e privilegiata a scapito di ciò che lo è di meno.

Retaggio di una cultura dominante che si è consolidata nei millenni, da tempo non ci rendiamo più conto che il nostro sguardo sui livelli organizzativi è viziato da assiomi che tendono a riprodurre stratificazioni gerarchiche e livelli di potere, per quanto blandi o mascherati. In perfetta buona fede e con ottime intenzioni si può così essere convinti di creare luoghi soprattutto ad uso, consumo e modo di vedere dei bambini, quando invece senza avvedersene li si imposta partendo prima di tutto dai propri bisogni, perché in fondo siamo noi a dover gestire la situazione. Una tensione verso il massimo del rigore mi premeva interiormente, suggerendomi che si sarebbe dovuto fare ogni sforzo per fare in modo che effettivamente i bambini fossero il punto di partenza delle scelte e delle impostazioni organizzative, mentre avevo l'impressione che, sicco-

me tutto risultava efficiente e per molti versi corrispondente alle attese, ci si adagiava semplicemente su come stavano le cose.

Questa mia scorribanda intellettuale, che si svolgeva interamente all'interno di riflessioni tutte mie, in verità non condannava né criminalizzava nulla. Tanto è vero che la vivevo più che altro come una specie di pignoleria critica determinata da un bisogno interiore di rigore tutto mio. Non sono mai neppure riuscito ad esternarla veramente, per tentare di dividerla e farne scaturire un confronto. Mi sono limitato a qualche battuta o, quando mi sembrava se ne presentasse l'occasione, a cercare di farlo notare, indipendentemente che sembrasse difficile far diversamente. Le rare volte in cui sono stato presente a dibattiti sulla questione, ne sono sempre uscito insoddisfatto perché il livello critico che ne scaturiva era sempre solo all'insegna dell'aumento dell'efficienza già esistente, mai di una vera messa in discussione della sostanza d'impostazione.

Oggi sono perfettamente consapevole che tutta la problematica che allora mi sono posto sulle modalità organizzative, sull'uso degli spazi e sulla disposizione del contesto è probabilmente superata. È stata più volte ampiamente affrontata e discussa. Convegni, riflessioni pedagogiche, corsi di aggiornamento e testi sull'argomento sono riusciti a sviscerarla abbastanza a fondo. Ugualmente mi è indispensabile parlarne, dal momento che qui sto mettendo a nudo sentimenti ed emozioni che ho provato durante la mia esperienza lavorativa, non tanto per la problematica in sé, quanto perché a suo tempo rappresentò per me un travaglio intellettuale ed emotivo non indifferente, che mi prese tempo ed energie interiori.

Non trovavo la forza di esternare i miei dubbi perché non ho mai avuto le idee veramente chiare in proposito, anche se il desiderio di rottura di una certezza collettivamente acquisita mi ha sempre accompagnato. In cuor mio ritenevo che quella impostazione, accettata da tutti compreso me stesso, avrebbe dovuto essere perlomeno sottoposta a un vaglio critico, profondo e spregiudicato, sorretti dalla volontà di riuscire ad essere in grado di indagarne a fondo il senso e le finalità. Ciò che non mi tornava era che venisse data per scontata, di fatto ritenuta inamovibile perché sostanzialmente vissuta quasi perfetta. Magari dopo il vaglio avrebbe potuto benissimo risultare che tutto andava bene così com'era. Ma, almeno per il mio sguardo critico, una cosa è adagiarsi sugli allori arrivando a stabilire a priori che va bene, un'altra arrivarvi in seguito a un processo di falsificazione scientifica, per dirla alla Popper.

Accompagnato e sospinto dall'incalzare dei miei dubbi e da un forte bisogno di scavare le problematiche, pensavo che ci sarebbe voluto un

diverso atteggiamento, ancor più un cambio di prospettiva. Nel tentativo di prospettare ipotesi differenti non m'interessava semplicemente ridefinire tempi e modalità organizzative differenti da quelli vigenti, come se si trattasse di impostare un altro grafico dei tempi di lavoro. Non volevo tracciare a tavolino un nuovo impianto organizzativo, una diversa architettura delle fasi lavorative. Una simile ipotesi si sarebbe trovata nella stessa identica prospettiva di ciò che era già in atto e che avrei voluto superare. Riproponendo le stesse caratteristiche di definizione, si sarebbe limitata a spostare o modificare alcuni movimenti o tempi di lavoro, come se mi fossi dovuto muovere all'interno di una logica legata a una produttività da fabbrica.

Per riuscire ad avere una prospettiva più giusta e in sintonia coi bambini ero convinto che si sarebbe dovuto passare dall'attenzione ai tempi e alle modalità di lavoro alla qualità delle dinamiche di relazione. Si trattava di un diverso tipo di sguardo, non più concentrato soprattutto sul come riuscire ad affrontare le varie esigenze da gestire, tipico degli adulti, ma sui messaggi e i comportamenti dei bambini che, se osservati con attenzione, avrebbero suggerito come andare loro incontro in modo più consono del come si faceva, doverli cioè adattare individualmente ogni volta a un'impostazione già definita. Inseguendo queste mie supposizioni mi era anche venuto in mente il tema che avevo svolto al concorso di assunzione, dove si chiedeva di descrivere come ognuno di noi avrebbe concepito la costruzione di un nido. Nello svolgerlo mi astenni volutamente da descrizioni da geometra o da arredatore, come mi sembrava fosse richiesto. Mi divertii invece a fare un viaggio immaginario che partiva dall'osservazione delle mani dei bambini, di come si muovevano, cosa toccavano e come.

Anche se oggi mi sembra un po' ingenua, l'idea di fondo era che fossero le mani dei bambini, presentate come il punto focale simbolico per comprendere come si muove e cosa vuole il bambino, a dare lo spunto e l'impulso principali per comprendere come e cosa avrei dovuto ideare. Volevo cioè trasmettere il senso di un modo di costruire e progettare gli ambienti che tentasse di definirsi in base alle esigenze, vere e pragmatiche, di coloro per cui doveva essere concepito. Volevo sforzarmi di entrare in sintonia col modo di essere e coi bisogni autentici dei piccoli, per riuscire a interpretarli nella loro essenza e, partendo da essi, per capire come avrei potuto fare per muovermi, in modo da poter agire e stabilire tempi, ritmi e modalità organizzative sorretto da una consapevolezza data da un'interazione concreta col loro modo di essere. Questo spunto teorico era basilare per poter riuscire a esprimere le preoccupazioni che mi animavano.

Avevo in mente che si sarebbe dovuto osservarli a fondo nell'ambiente messo a loro disposizione, cercando di comprenderne appieno il modo di muoversi, di sentire e di collocarsi nel contesto. Ci si sarebbe dovuti sforzare di non interpretarli, come si tende a fare più o meno coscientemente, perché l'interpretazione è sempre involontariamente viziata dagli apriorismi dell'idea di bambino che tendiamo a fabbricarci. Avremmo dovuto ragionare e confrontarci su ciò che l'osservazione permetteva di cogliere, perché più sguardi che si confrontano hanno più possibilità di riconoscere e identificare la ricchezza della complessità del reale, soprattutto quando si tratta di esseri vivi, in movimento ed ognuno diverso dall'altro. Ciò che sarebbe scaturito dal confronto lo avremmo poi rapportato a come si svolgevano le cose secondo le modalità organizzative usuali, riuscendo a farci un'idea più corrispondente al vero se l'impostazione applicata fosse veramente in grado di venire incontro e di rispettare le concrete esigenze dei bambini.

Un simile metodo avrebbe permesso di fare ipotesi diverse da quelle correntemente applicate, di sperimentarle, di correggerle. Avrebbe creato la possibilità di una mobilità permanente in grado di determinare l'elasticità di azione necessaria ad un adattamento continuo, fondato su una costante interazione tra noi e i bambini, che avrebbe favorito una reciproca comprensione e un reciproco apprendimento gli uni degli altri. Allo stesso tempo, ne ero convinto, avrebbe determinato in noi stessi disponibilità e attenzione al cambiamento e alla reciproca intesa, molto più difficili quando invece si è portati a dover applicare ritmi e modalità fisse ritenute immutabili, per rendere operative le quali si è portati ad indurre i bambini ad adattarsi, indipendentemente che lo si faccia con le buone o con le cattive, con fare suadente o con imperiosità di ruolo. Due modalità che rispondono a due principi differenti. Quella vigente era concentrata sull'efficienza operativa dell'insegnante. Con quella che cercavo d'immaginare avrei invece voluto creare un'interazione reciproca per evitare d'indurre i bambini ad adeguarsi a qualcosa di già definito, nel tentativo di renderli interpreti del proprio adattamento.

Di fatto non ho mai tentato di proporre seriamente i miei intenti perché ho sempre temuto di non trovare vera disponibilità. Sicuramente per una forma di cauta timidezza da parte mia. Ciò che frullava nella mia mente avrebbe richiesto voglia di confronto e coinvolgimento, oltre all'accettazione di esser criticati e di voler spingere la critica alle sue estreme conseguenze. Soprattutto avrebbe richiesto uno spirito di apertura e una cooperazione spregiudicata tra chi lavora insieme, che temevo di non trovare. Forse avrei dovuto osare e mettermi in gioco, rischiando di sentirmi rifiutate le proposte che avevo in animo. Mi è sempre man-

cata la determinazione di farlo, perché in realtà io stesso ero pieno d'insicurezze e di dubbi. Le mie riflessioni sono così rimaste confinate dentro le contorsioni del mio sguardo, lasciate fluire liberamente solo all'interno di una ricerca interiore, che alla fin fine è rimasta solo mia.

Il balletto delle regole

Strettamente collegato alla strutturazione della giornata c'era il problema delle regole, cioè di come muoversi e comportarsi nella relazione con gli altri rispetto alle scadenze non eludibili del pasto, del cambio dei pannolini, dei momenti di gioco, delle attività. Un problema controverso, non troppo facile da risolvere. Almeno dal punto di vista di una visuale aperta, che comunque affronti il problema in termini metodologici, non esiste una vera e propria soluzione definitiva da imporre, a meno che da parte degli adulti non trionfi in pieno una cultura dirigista di stampo fondamentalista, che comunque non è il caso dell'esperienza che ho vissuto.

Pensata in generale per tutte le fasce d'età, ma concepita in particolare per la scuola dell'infanzia, la filosofia che andava per la maggiore era la "negoziante delle regole". Qualcosa che ho sempre vissuto come un po' vago, fortunatamente non definito fino in fondo. Il suo significato di ricezione immediata è chiaro e semplice: le regole non vanno imposte, ma negoziate, o contrattate che dir si voglia, in modo che i bambini, accordandosi con gli adulti di riferimento, ma anche fra di loro, non solo le accettino, ma riescano a farle proprie.

Detto così, sembra quasi perfetto. Ma nel momento di rendere il dettato teorico fatto concreto tutto cominciava ad assumere contorni un po' più annebbiati, forse perché non erano ben chiari i termini fondamentali della questione. Il primo problema era capire di quali regole si dovesse trattare: se dovevano essere già stabilite oppure da definire concordandole. Nel caso fossero già definite la cosiddetta negoziazione non poteva che risolversi in una serie di tentativi, il più convincenti possibile, atti a persuadere i bambini ad accettare la bontà di ciò che era stato pensato per loro. Se invece il fine era quello di aiutarli a capire come stabilire insieme quali bisognava adottare, il discorso, l'azione e il modo di porsi avrebbero assunto ben altra impostazione.

In un nido, data l'età, diventa quasi impossibile sia contrattare le regole sia non stabilirne prima alcune fondamentali. Prima di tutto perché anche i più grandini con gran difficoltà possono comprendere perché ci siano delle regole e che cosa significhi attenersi ad esse. Se poi ci riferia-

mo, per esempio, alle sezioni lattanti, ma pure ai semi e ai medi divezzi, è qualcosa di molto lontano dalla loro capacità di comprensione. Sono ancora pienamente all'interno di una fase tutta concentrata sul proprio io, per cui per ognuno di loro non esiste il mondo come qualcosa d'altro separato da se stessi. Non possono recepire il senso del rapporto con l'altro da sé se non in termini di reazione all'impatto quando si presenta. A quell'età, anche quando ci sono, i processi di adattamento alle regole e la loro accettazione non potranno mai essere nei termini in cui li può concepire un adulto, o anche un bambino più grande, che hanno chiaro il significato e la necessità delle regole. Supporlo e parlarne non può che risultare del tutto astratto.

Ho sempre avuto l'impressione che più che adattarsi ad esse, come si tende ad interpretare istintivamente fermandosi alla superficie, il bambino si adatta alle situazioni, memorizzando e imparando come muoversi e come comportarsi per viverle al meglio di volta in volta, ognuno secondo le sue predisposizioni e la sua personalità. Comincerà a far propri il concetto e il senso della regola, quale modalità di relazione che si ripropone e a cui bisogna attenersi avendone accettato e compreso la filosofia, soltanto nelle fasce d'età collegate alla scuola d'infanzia, quando prenderà coscienza a poco a poco che esiste il sé e l'altro da sé, che il mondo è altro da se stesso. Inizierà perciò a rappresentarselo, cominciando anche a definire i modi del come rapportarsi. Solo allora potrà cominciare a comprendere il senso, ad affinare i modi e a regolarsi per stabilire come entrare in relazione col mondo e con gli altri.

Era sufficiente ragionare e osservare per comprendere che al nido le regole sono qualcosa che il bambino non vive come tali, almeno nel senso che noi attribuiamo a questo concetto. Al limite si attiene ad esse, quando lo fa, perché glielo chiediamo noi, sempre che ovviamente vengano chieste e non imposte, come con gran facilità può succedere soprattutto nei frequentissimi momenti in cui senti e pensi che non ci sia tempo per stare a spiegare e colloquiare. Per il bambino così piccolo il senso della regola rimane qualcosa di estraneo, se non addirittura astratto, con cui si trova a dover avere a che fare con una certa frequenza e di fronte a cui di volta in volta s'inventa qualcosa, cercando di capire cosa e come. Più che rispettare le regole, dentro di sé non fa altro che seguire il dettato dell'adulto, il quale gli chiede di comportarsi in un modo invece che in un altro. La relazione fondamentale che tende ad instaurare in fondo è con gli adulti, perché li vive come la sua guida e il suo punto irrinunciabile di riferimento.

Ogni volta che il bambino vive una situazione di relazione, sia con gli adulti sia coi coetanei, si sente messo alla prova. Fa esperienza, è co-

stretto a mettersi in gioco, cerca di capire cosa succede, cosa può e cosa deve fare per riuscire ad ottenere il più possibile e al meglio ciò che gli sta a cuore. Apprende e memorizza. Rafforza e affina la propria capacità di affrontare le cose. Sta nel contesto e lo vive scontrandosi, godendone, combattendo, soccombendo, trionfando, ecc. Una vera e propria scuola di vita, che a poco a poco lo rende consapevole, costringendolo, al di là della coscienza, a prender atto dei propri limiti e delle proprie capacità. In una dimensione interiore che ha ben poco a che fare con l'acquisizione o l'accettazione della necessità delle regole. A quell'età tutta l'enorme esperienza che accresce di giorno in giorno, anzi di ora in ora, è collegata al bisogno di acquisire la capacità di sopravvivenza e di impatto col mondo, all'interno di un immaginario dell'ego, per cui il mondo è circoscritto a sé e a ciò che è intorno a sé, perché è se stesso il suo riferimento universale unico.

Fortunatamente la pratica e l'esperienza ti portano, in un certo senso ti costringono, a diventare e ad essere realista. Al di là delle teorizzazioni, ho sempre visto che tutto dipende dal modo in cui si pone singolarmente ognuno di noi. È la relazione specifica tra te adulto e loro bambini a segnare la vera differenza. Se riesci ad instaurare una qualità di relazione gratificante, per cui si determinano complicità ed empatie solide, allora il cosiddetto "rispetto delle regole" avverrà con gran facilità, quasi d'incanto. Senza questa qualità di relazione al contrario quasi sicuramente sarà una lotta continua e una continua messa alla prova. Al bambino interessa come ti poni tu, non certamente le regole che gli chiedi di osservare. Al di là dei tuoi sforzi, è lontano dal poter capire cosa siano e cosa vogliano dire. Le regole interessano a te e sei tu che ne hai bisogno perché il tutto funzioni.

In un certo senso e per altri versi in fondo non è molto dissimile per la scuola d'infanzia. Lì non sei più tu il suo riferimento fondamentale, mentre assumono una grande importanza le relazioni coi compagni. Pure in questo caso, la possibilità e la capacità di seguire le regole e di riconoscerle è determinata soprattutto dalla qualità e dalle modalità di relazione che riesce ad instaurare. Se il bambino le vive bene e in modo gratificante, le regole sono una cosa ben accetta. Ma se fa fatica e vive con sofferenza i modi e le qualità del relazionarsi, allora molto facilmente sarà portato a non rispettarle, a trasgredirle, addirittura a sabotarle. In fondo dietro questa insofferenza ci sta sempre una richiesta affettiva, anche abbastanza esplicita, di esser tenuto in considerazione e di aver bisogno di esser coccolato.

Più che cercare di indirizzare i comportamenti dei bambini all'interno di un recinto di regole, supposte pensate e impostate per loro, ho

sempre cercato di instaurare scambi colloquiali. Non trasmettevo il concetto o la consegna, tanto meno l'ordine, di come avrebbero dovuto fare e comportarsi, che avrebbe certamente messo in moto un braccio di ferro o un'umiliazione della personalità. Gioiosamente e creativamente, usando la mimica o i cambiamenti d'inflessione di voce, con ognuno di loro cercavo di suggerire come era meglio che facessero, sforzandomi di accogliere le loro esigenze e facendo in modo che alla fine fossero loro a scegliere. Se poi qualcuno proprio non voleva, ed è successo poche volte, nei limiti del possibile gli permettevo di non seguire l'indirizzo prestabilito, cercando di fargli capire come in realtà ci stesse rimettendo. Ovviamente nei casi evidenti di situazioni che mettevano in pericolo l'incolumità li avrei impediti d'imperio, accettando di costringerli a vivere un senso di frustrazione.

In verità ho potuto appurare che il metodo funziona e aiuta a creare un grosso feeling empatico. Il bambino è gratificato perché si sente preso in considerazione e intreccia uno scambio di punti di vista con te, soprattutto non vive la dimensione della forzatura e dell'imposizione, che nella cultura dominante è l'elemento fondante dell'applicazione delle regole. Del resto, nella mia visuale di riferimento non c'è mai stato il dettato di educare al rispetto delle regole in quanto regole, fra l'altro in genere stabilite da autorità apposite. Anzi! Penso che invece di abituare a subirle, educando all'obbedienza, bisogna educare alla comprensione che c'è bisogno di esse, perché se sono quelle giuste e appropriate non possono che aiutare a vivere meglio. Regole sì, dunque, ma non come normativa decisa per tutti dall'alto di un'autorità.

Autoregolazione

Qui si apre un campo d'azione e di riflessione enorme, capace di aprire la mente, di aiutare ad imparare ad amare la libertà e a diventare autenticamente liberi. Personalmente sono convinto che antropologicamente l'essere umano cominciò a definire delle regole perché sentiva il bisogno di avere riferimenti certi per la conduzione dei suoi percorsi. Era cioè spinto a cercare un ausilio per riuscire a fare al meglio le cose che aveva in animo. Ma con l'imporsi del potere sacerdotale e di quello dei re, cioè col formarsi delle gerarchie, la regola cambiò di senso ed anche di funzione. Non fu più concepita come un aiuto mentre, sempre antropologicamente, si trasformò in uno strumento di regolazione che, all'interno e in funzione delle strutturazioni gerarchiche, non poteva che essere dall'alto. Da strumento ausiliario a strumento di controllo.

Così, nella cultura e nelle procedure vigenti la regola, la legge, la normativa, ecc. vengono definite da istituti addetti col preciso compito di stabilirle, concependole in genere come un corpo rigido composto essenzialmente da obblighi e divieti, giuridicamente prevedendo le sanzioni per eventuali trasgressioni. Anche a livello educativo abbiamo di conseguenza introiettato questo tipo di valorizzazione del senso del regolamento. Magari senza accorgercene, facilmente diamo per scontato che definire e stabilire delle regole debba innanzitutto servire allo scopo di delimitare le situazioni per riuscire a controllarle al meglio. Dopo millenni di abitudine mentale in tal senso questo è diventato il valore culturalmente fondante del fare regole.

Fortunatamente dentro di noi, ne sono convinto, non si è completamente assopita la motivazione di origine, secondo cui le regole devono servire prima di tutto per riuscire a stare meglio. Ognuno di noi lo fa, per esempio, nell'organizzare la conduzione quotidiana della propria esistenza: in questo caso si applica un principio di autoregolazione che, dovendo essere soprattutto funzionale e non ideologico, è spontaneamente caratterizzato da elasticità e adattabilità alle situazioni che si presentano. Per noi stessi ci organizziamo con duttilità e spinta funzionale, mentre il meccanismo mentale di strutturare i livelli organizzativi in modo rigido in genere scatta quando la cosa si deve estendere da momenti personali a momenti collettivi.

Eppure, proprio lavorando a contatto con bambini piccolissimi, mi è nata la convinzione che metodi e tensione autoregolativi si possano estendere anche alle situazioni collettive. Sono pure convinto che ne varrebbe la pena perché, se ci si riesce, la presenza delle regole e il modo di viverle sarebbero molto più di ora funzionali, congrue e adatte agli scopi della convivenza. Prima di tutto è un problema di immaginario. Se siamo spinti dal bisogno fondamentale di contenere e imbrigliare, non potremo che mettere in piedi qualcosa la cui impostazione di fondo avrà queste caratteristiche. È intuitivo che sarebbe completamente diverso se al contrario la nostra preoccupazione fondamentale fosse la creazione di luoghi e momenti di apertura, che non vogliono né debbono imbrigliare e limitare, bensì far esprimere liberamente. Invece di metterci nei panni dei controllori che hanno paura di quello che può succedere, ci dovremmo mettere in quelli di chi è curioso e vuol favorire il sorgere spontaneo di situazioni che hanno bisogno di manifestarsi.

La propensione educativa si sposterebbe: dal voler regolare per incanalare verso ciò che abbiamo stabilito a priori, al voler far scaturire liberamente tensioni e bisogni degli individui, aiutandoli ad imparare a gestirsi autonomamente. Da regolatori ci trasformeremmo in facilitatori.

La nostra opera di educatori dovrebbe tendere ad aiutare a capire l'importanza delle regole perché agevolano le relazioni, a stimolare gli individui ad autoeducarsi ad attenersi volontariamente ad esse, considerandole all'interno di una visione secondo cui le facciamo nostre e ci riconosciamo nella loro funzione in quanto hanno un senso ausiliario. È cosa ben diversa, quasi contrapposta, educare ad accettarle già definite, sia che vengano negoziate oppure imposte, abituando a sottostare agli obblighi e ai divieti di cui sono composte, oltre a subire le sanzioni quando si trasgredisce. Come avviene ora non possono che essere percepite come un peso e i bambini sono spinti ad eluderle o a trasgredirle, quindi ad essere puniti. C'è una notevole resistenza a rendersi conto che così si tradisce il significato profondo per cui esistono, o dovrebbero esistere.

Ho potuto constatare che, per esempio nelle sezioni dei piccolissimi, i metodi di apprendimento autoregolativo sono i più adatti a far scaturire dei livelli di relazione empatici e a favorire la spontaneità del sorgere delle differenti manifestazioni e propensioni individuali. Ogni volta che ho potuto, soprattutto nei momenti chiamati di "gioco libero", ho consapevolmente lasciato scorrere le cose per come accadevano. Avevo ben presente tutto ciò che stava avvenendo e non mi lasciavo sfuggire nulla, ma mi astenevo volutamente dall'intervenire per indirizzare verso qualcosa o per forzare il corso degli accadimenti. La mia scelta di base era d'intervenire soltanto se mi fosse stato richiesto o nel caso, non improbabile, che si fossero determinate situazioni d'impatto particolari, che d'istinto avessi supposto irrisolvibili, o di conflitto particolarmente lacerante, come quando un bambino cade e si fa molto male, o quando qualcuno addenta un altro e simili.

Ma anche in questi casi mi ero imposto di non intervenire in modo imperioso, né giudicante, né ansioso. Avrei dovuto intervenire con un fare determinato ma tranquillo, capace di trasmettere un calo di quella tensione sorta improvvisa, in modo da riuscire a riportare il clima generale ai livelli di potenziale scambio e reciprocità che si determina nei contesti collettivi, dove, se non subentrano elementi di disturbo, tende a prevalere l'elemento interrelazionale. Se sei attento impari presto a intervenire con calma e ponderatezza istantanee. Il mestiere insegna e affina.

Ciò che mi sorprende sempre erano le dinamiche che si autodeterminavano spontaneamente. Un continuo intercalarsi di processi interrelazionali, apparentemente casuali, che s'intersecavano tendendo di per sé ad armonizzarsi, a diventare complementari l'un l'altro. All'inizio in genere i primi momenti mi apparivano abbastanza caotici, cioè totalmente privi di direzionalità e di forme d'ordine. In seguito capii che li

vivevo così perché irrazionalmente tendevo a ripropormi un'immagine interiorizzata di ordine culturalmente preconfezionata. In realtà non si trattava di ordine né di disordine. Più semplicemente era l'intrecciarsi di un insieme di movimenti ed azioni di diversi individui così per come scaturivano spontaneamente, non direzionati e che non venivano spinti in alcun modo ad essere incanalati.

Per usare una metafora, era come se si trattasse di un bosco vergine, in cui la vegetazione spontanea altamente differenziata s'intreccia e si mescola, a confronto con un bosco coltivato, in cui le piante sono in fila seriale. L'una è il trionfo della molteplicità in una condizione di cooperazione tra le diverse componenti, l'altra è l'uniformità determinata da un controllo preimpostato. Quella situazione agli inizi l'avevo vista caotica perché al di fuori di ogni preordinazione. Irrazionalmente e inconsapevolmente mi ero riproposto lo stereotipo acquisito di un'idea di ordine precostituita secondo i parametri culturali dell'autorità.

Superata con un po' di fatica la filtrazione mentale che mi faceva intravedere il caos, in breve cominciai ad accorgermi che l'insieme dei piccoli accadimenti, delle relazioni, degli scambi, degli scontri, che s'intrecciavano in un accadere costante e complesso, tendeva spontaneamente ad armonizzarsi, produceva cioè un'autoregolazione che permetteva un fluire euritmico delle situazioni e dello stare insieme. Mi sembrava, addirittura, che l'armonizzazione spontanea di un tale intreccio, fuori da ogni schema, fosse paradossalmente favorita dall'endemica non padronanza dei bambini piccoli e piccolissimi che, ancora insicuri e incerti nei movimenti, facilmente si trovavano in difficoltà. Presi dalla necessità di diventare padroni dei propri movimenti, mi davano l'impressione che accogliessero istintivamente ogni imprevisto come occasione per tentare di perfezionarsi, per cercare di affinare le abilità di cui sentivano bisogno e che ancora non avevano.

In questa situazione di comune tensione autoregolativa, mi appariva chiara una costante che ogni volta si riproponeva in modo proprio e con originalità. Le differenze individuali tendevano ad amplificarsi e non diventavano necessariamente conflittuali se non in qualche caso. Ai miei occhi, che osservavano assetati di comprensione, assumevano un'evidenza e un'importanza che altrimenti non avrebbero avuto. Se fossi intervenuto, come avevo visto fare più d'una volta, per indurre a muoversi o a comportarsi secondo canoni ritenuti adeguati, inevitabilmente avrei indotto ognuno ad agire nell'unico modo da me suggerito. Così invece, stimolati esclusivamente dai propri bisogni e dalle proprie spinte, si sentivano indotti da se stessi a trovare soluzioni o a spingersi a capire cosa volevano fare o dove sarebbero potuti arrivare.

Se si osserva per imparare e non per controllare, prima o poi si diventa creativi. A un certo punto ebbi un'intuizione che qui per comodità chiamo "dell'azzardo". Capii che sarei potuto intervenire senza tradire i presupposti del "non intervento" di sostanza che mi ero dato. Che cioè avrei potuto tentare di inserirmi in qualche momento per aiutare e facilitare, là dove, mentre stavo osservando, avessi intuito che qualche bambino sarebbe stato contento se gli fosse stato suggerito il movimento o l'azione che stava cercando e non riusciva a trovare. Mi sarei intromesso nel modo più dolce possibile, per suggerire insomma un cambiamento che ritenevo arricchente e stimolante, con un fare che, ovviamente, avrebbe dovuto essere esclusivamente suggeritore e stimolatore, ben lungi dall'apparire direttivo o impositivo in qualche modo. Sarei così passato da una fase che si caratterizzava per la presenza assente ad una che, a tratti, sarebbe stata interrelazionale.

E la cosa funzionava. Se per esempio un bambino dopo diversi tentativi non riusciva a superare un ostacolo, o a farlo superare a un oggetto, senza sostituirmi a lui mi avvicinavo, lo guardavo cercando il suo consenso, magari tendendogli la mano, e gli consigliavo o proponevo cosa avrebbe potuto fare per riuscire nel suo intento. La cosa interessante era che questi miei sporadici interventi suscitavano ogni volta un interesse generale anche degli altri, che si fermavano, guardavano con grande attenzione e alcuni poi tentavano di riprodurre quello che avevano visto. In breve mi resi conto, suggerito dall'esperienza diretta, che tali interventi riuscivano effettivamente a mettere in moto nei bambini una tensione euristica, che li arricchiva senza allo stesso tempo interrompere i processi spontanei di armonizzazione ed autoregolazione.

Consolidandosi l'esperienza negli anni, questa metodologia tendente a favorire l'autoregolazione ha trovato più volte conferma. Mi sono pure convinto che fosse proponibile anche a fasce d'età superiori a quelle del nido, rendendola ovviamente appropriata e adeguata alle caratteristiche diverse. Il principio di fondo è abbastanza semplice: favorire una situazione che agevoli il modo spontaneo di esprimersi e di relazionarsi, intervenendo solo per aiutare acquisizione di conoscenze o per suggerire soluzioni, cercando di non risultare mai né direttivi, né impositivi, né controllori col compito di regolare e incanalare dall'alto. Gli esseri umani, i bambini in particolare, proprio da un punto di vista educativo, devono essere messi in condizione di sperimentare direttamente come imparare a gestire insieme agli altri i momenti che si trovano ad affrontare, addestrandosi a non subire e a non diventare succubi delle situazioni. Imparare insomma a padroneggiare se stessi per creare relazioni buone e gradevoli che aiutino a diventare autenticamente autonomi.



Sfondo colorato di sabbia e farina.

Le pratiche dell'accudimento

Fui io stesso a chiedere, in un certo senso a pretendere, di cambiare per la prima volta un pannolino. I primi giorni di lavoro al nido si era creato attorno a me un clima di protezione da parte delle mie colleghe, per cui praticamente mi trovavo esentato da qualsiasi azione di accudimento. Penso per due motivi. Primo per farmi sentire accolto bene, dal momento che ero il primo maschio che varcava la soglia di uno specifico ambito femminile. Secondo per la riproposizione, più o meno inconscia, degli stereotipi legati all'idea di ruolo tradizionalmente intesa: ero un maschio e non potevo fare "cose da femmina", perché si pensava che potessero essermi sgradite o che non fossi adatto. Si era insomma creata una situazione che vivevo estremamente imbarazzante, perché mi faceva sentire escluso ed ospite non integrato.

Naturalmente, quando effettivamente ebbi tra le mani un bambino (non a caso il primo fu un maschietto) per cambiargli il pannolino, mi trovai in preda ad emozioni fortissime. Non erano solo le mie colleghe a dover superare l'attaccamento a stereotipi di ruolo. Mi resi conto che, al di là delle mie aspettative, anch'io dovevo fare un buon lavoro in quel senso. Mi sentivo fragilissimo. Dovetti accorgermi che ero pieno di paure, prima sospettate solo in parte. Avevo la sensazione che stessi violando qualcosa che fino a quel momento per me era stata una soglia invalicabile. Paura di toccarlo. Paura di disturbarlo. Paura di non essere all'altezza. Lui mi guardava come fosse in attesa. Mi appariva perplesso, come se percepisse la mia insicurezza che, attraverso il fluire energetico dei corpi, si trasmetteva al suo. Comprensibilissimo! In fondo era nelle mie mani e se le mie mani non si sentivano sicure lo stava percependo, sentendosi a sua volta non sicuro. Mi guardava ed io lo guardavo. Entrambi interlocutori l'uno nei confronti dell'altro.

Quella prima volta ero osservato. Avevo richiesto io stesso che una mia collega mi stesse accanto, quasi per avere un'assistenza che mi aiutasse a non fare errori. Non che sia particolarmente difficile cambiare un pannolino. Ma qui non si trattava di abilità o efficienza che, come per ogni altra cosa, si acquistano in breve con una buona pratica e un po' di sana attenzione. Qui si trattava di ben altro. Simbolicamente rappresentava la rottura di un immaginario consolidatosi nei secoli. Stavo per fare un'operazione che invadeva, trasgredendolo, l'ambito del ruolo del genere cui non appartenevo.

Ancora non avevo letto *Il genere e il sesso* di Ivan Illich, che riporta come nelle società vernacolari le differenze tra il genere maschile e quello femminile non erano legate al sesso, per cui un individuo non era considerato maschio o femmina in base al tipo di genitali di cui era fornito, ma a seconda delle funzioni che svolgeva all'interno del contesto sociale di appartenenza. Sempre secondo Illich, è con l'avvento della società industriale, che coincide con la scomparsa delle culture vernacolari, che ci fu uno spostamento culturale significativo, per cui le differenze di genere vennero agganciate a quelle sessuali determinando una forte sottomissione della donna, considerata tale per la differenza dei suoi organi genitali.

Quando lo lessi, poco più d'un decennio dopo, mi venne istintivo di ricollegarmi mentalmente alle emozioni di quella mia prima esperienza, in cui, carico di insicurezze volutamente celate, ruppi con l'educazione trasmessami, come a tutti inculcatami a mia insaputa. Rievocai quando avevo brandito un innocuo pannolino come arma simbolica per abbattere il nemico millenario installato in ognuno di noi, cioè l'adesione più o meno conscia alla convinzione della prevalenza di fatto del genere maschile su quello femminile. Erano le basi culturali di un sessismo dominante esteso all'intero corpo sociale. Purtroppo non è stato affatto vinto. Continua infatti ad infestare i rapporti tra uomini e donne, seppure oggi sia molto meno incentrato sulle mansioni dell'accudimento (sono sempre di più i padri e le figure maschili che si occupano di accudire i bambini), mentre si manifesta con un aumento preoccupante della violenza sulle donne.

Non appena ebbi concluso il cambio mi sovvenne la prima volta in cui sotto la naia fui costretto a lavarmi i calzini. Un'associazione istintiva, ma logica. Anche in quell'occasione mi ero sentito costretto a rompere un immaginario che l'educazione ricevuta mi aveva portato a introiettare. Fu la prima volta in cui furono le cose stesse a farmi comprendere che noi maschi, senza che ce ne rendiamo conto, veniamo abituati ad eludere sistematicamente una serie di operazioni ritenute esclusive dell'ambito e del ruolo femminili. In questo caso non era stata l'istituzione, la scuola, ma la famiglia, mia madre, ad avermi inculcato una serie di atteggiamenti secondo cui io, rampollo maschio, non ero tenuto ad occuparmi dell'accudimento di me stesso, anzi non dovevo.

Quando, soldato, fui costretto per necessità a dovermi lavare le calze, subito mi sentii perduto. Non avevo la minima idea di come fare una cosa così semplice, che appartiene alla normale gestione di sé. Feci perciò un sforzo, in quel momento nient'affatto indifferente, e mi obblighi ad usare acqua e sapone. Capii immediatamente che non era un problema di fatica (e come poteva esserlo?), bensì di atteggiamento culturale

acquisito. Facendo, capii anche che era molto semplice farlo, soprattutto liberante. Decisi così all'istante che da allora non avrei mai più delegato ad altri, né donna né uomo, la gestione di ciò che mi riguardava, perché ambivo sopra ogni altra cosa e con tutte le mie forze all'indipendenza personale. Divenni consapevole che non sarei mai potuto diventare veramente indipendente, quindi spiritualmente libero, fino a quando non fossi stato in grado di autogestire in senso proprio la mia vita e me stesso.

Le emozioni del pannolino

Non ricordo il nome del bambino del mio primo pannolino. Son trascorsi più di trentasette anni ed ora sarà un uomo che sta marciando verso la soglia dei quaranta. Mi chiedo se quella prima esperienza, in cui fu condotto ad esser manipolato dolcemente dalle mie mani, gli sia rimasta in qualche modo nella memoria. Cosa difficilissima. Una volta cresciuti, i bambini tendono a dimenticare le relazioni e i volti che hanno incontrato da piccolissimi. Ma a volte succede, probabilmente perché per una serie di concomitanze non programmate hanno vissuto un'esperienza emotivamente importante, che per alcune ragioni difficilmente identificabili ha inciso profondamente nel loro percorso. Più che altro rimangono vive le emozioni e le sensazioni che hanno dato senso a quei momenti. Tendono ad affiorare ogni tanto alla coscienza. Io stesso mi ricordo bene quel momento e cosa vissi, ma ho le immagini confuse e sfuocate dei lineamenti del suo volto. Sono convinto che a lui non può esser restato nulla a livello cosciente.

Mi ricordo che ero timoroso di metterlo in difficoltà, di conseguenza tendevo a vederlo in difficoltà. Ma oggi credo che non lo fosse. Non manifestò infatti nessuno dei segnali tipici: non pianse, non oppose resistenza, non si dimenò. Ricordo con nettezza il suo sguardo perplesso. Mi fissava dritto negli occhi con sguardo interrogativo, quasi in attesa. Evidentemente captava la mia difficoltà senza capirla e il mio contatto gli trasmetteva che non ero sciolto nei movimenti. Sicuramente sentiva che c'era qualcosa di anomalo che non riusciva a spiegarsi. Ecco perché il suo sguardo m'interrogava, ma senza l'inquietudine data da una qualche paura.

D'accordo con le mie colleghe, lo avevo scelto per provare il mio primo cambio perché era un bambino particolarmente tranquillo. Inoltre fra lui e me si era creato un rapporto specifico molto particolare. Ogni rapporto con ogni bambino è di per sé specifico e irripetibile, ma è fre-

quente che s'instaurino spontaneamente rapporti significativamente peculiari ed esclusivi, proprio perché ogni individuo, sia adulto sia bambino, fa storia a sé e vive emozioni e stimoli con esclusività individuale. Fra lui e me si era creata una quasi istantanea corrispondenza, fatta di sguardi incrociati, di gesti che dialogavano, di scambio di mimiche. Penso che lo attraesse la mia figura e il mio modo di muovermi. Mi fissava coi suoi occhioni e si godeva ogni mio gesto. Quando ti senti addosso tanta intensa attenzione non puoi non notarla. La ricambiai dando avvio ad uno scambio fatto di parole, di suoni, di gesti. Ne era nata così subitanea una relazione molto particolare che fin da subito aveva determinato una reciprocità di fiducia e di ascolto.

Intuendo di andare sul sicuro, quando decisi che sarebbe stato la mia prima “cavia” per provare un cambio lo avevo chiamato dolcemente per nome, con uno sguardo ammiccante e tendendogli le braccia. Data la fiducia che s'era instaurata m'era venuto tra le braccia e si era lasciato trasportare verso il bagno della sezione senza esitare. Naturalmente, sempre con fare dolce, in quel breve tragitto gli spiegai cosa saremmo andati a fare. Lui mi guardava stupito. Penso perché fino a quel momento i cambi erano sempre stati fatti dalle mie colleghe, quindi stava affrontando una novità. Con le scelte del nostro fare, al di là della nostra volontà, noi diamo dei messaggi che contengono dei significati. Per cui se per esempio i bambini vengono sempre cambiati dalle dade, che lo vogliamo o no diamo un'indicazione comportamentale ben precisa, che cioè quello è un compito specifico delle donne. Se all'improvviso, come nel caso in questione, il cambio viene fatto da un uomo, non può non lasciare perplesso il bambino che, senza sapere perché, trova interrotta una routine cui si era abituato e non ritrova più il senso del messaggio introiettato.

Dopo averlo appoggiato delicatamente supino sul fasciatoio, con l'incertezza dei movimenti della prima volta, cercavo di rassicurarlo dicendogli cose con voce suadente e cercando di manipolarlo con cautela e grande delicatezza. Lui continuava a guardarmi interrogativamente e si lasciava fare, ma senza collaborare. Mi ricordo che riuscii a rompere quel clima di leggera ansia perché mi fermai e lo guardai ricambiando il suo sguardo di bambino in attesa. Ne colsi il senso e istintivamente gli snocciolai il più bel sorriso del mondo, mentre con le mani gli premetti leggermente i fianchi già nudi per trasmettergli sicurezza. Funzionò! Smise di guardarmi interrogativamente e mi ricambiò un meraviglioso sorriso a bocca aperta come fanno i bambini. L'incanto era rotto e proseguii con calma fino a compimento, ottenendo anche la sua collaborazione: spostava il corpicino seguendo i suggerimenti delle mie mani.

Quello fu il primo dei successivi innumerevoli cambi che poi per un ventennio svolsi con autentica professionalità. Chi fa o ha fatto lo stesso lavoro sa che è una mansione fondamentale, non eludibile e importantissima. Naturalmente dipende, come ogni altra cosa, da come la vivi e che significato riesci a darle. Se malauguratamente la interpreti come mera mansione lavorativa cui non puoi sottrarti, allora fa poca differenza se cambi un pannolino o avviti dei bulloni in una qualsiasi componente metallica. È come se facessi parte di una catena di montaggio in una fabbrica. Il problema su cui ti concentri è la sostituzione di un pannolino sporco con uno pulito, cioè il contenuto dell'azione pura e semplice. Non ha nessuna importanza a chi lo fai, perché in quel caso il corpo del bambino è irrilevante, è solo un oggetto su cui svolgere la mansione.

Ma se si trasforma in un'occasione di relazione tra te e un individuo che ha bisogno di essere accudito, allora tutta l'operazione cambia completamente aspetto. Tu non svolgi più semplicemente una mansione lavorativa cui non ti puoi sottrarre, mentre il cambio diventa una grande opportunità per comunicare, giocare, entrare in relazione significativa con l'essere bambino cui offri la tua competenza per farlo stare meglio. Diventa un aiuto a un individuo non ancora autosufficiente e smette di essere un compito innanzitutto professionale.

Metaforicamente il corpo parla. Si esprime e manifesta il proprio modo di essere. Soprattutto con i bambini piccoli non ha tanto importanza cosa dici, ma tutto il contorno del come lo dici. Mentre fuoriescono le parole dalla bocca, giungono innanzitutto l'intensità e il timbro del suono della voce. Nello stesso tempo il tuo viso mima parlando, le tue mani e le tue braccia gesticolano, i tuoi piedi cambiano posizione, il corpo cambia postura e angolatura, mentre il tuo sguardo si dirige verso più fuochi d'osservazione. Mentre ti ascolta il bambino ti guarda e coglie tutto. Ciò che gli arriva non sono tanto le parole, ma l'immagine d'insieme che il tuo parlare gli propina in quel momento e questo insieme complesso, diretto e coinvolgente, può piacergli oppure no. È per questo che è importantissimo riuscire ad essere suadenti e comunicativi. Se si è aggressivi o distratti, al di là del detto, gli si comunica che non lo si accetta o che ti è indifferente. E non può piacergli.

Quando un bambino è steso su un fasciatoio davanti a te, la tua è di per sé una posizione di potere. Lui lo percepisce. Avverte di essere ed è nelle tue mani, per cui ha necessità di essere sicuro e di sentirsi a proprio agio. Si deve fidare di te. Il fatto che lo spogli e metti a nudo una parte molto intima del suo corpo lo porta a sentirsi esposto. Inoltre le tue mani ne toccano le parti scoperte e lo manipolano, mentre è steso

davanti a te, sotto di te, e la massa del tuo busto, sopra di lui, gli appare sovrastante. È una situazione strutturalmente di supponenza e dipendenza fisiche, in cui ha necessità di sentirsi sicuro e coccolato, in cui è fondamentale riuscire a trasmettergli il messaggio rassicurante che non è lì perché tu l'hai deciso, ma perché lo stai aiutando in una cosa per lui importante che non è in grado di espletare da solo.

Mentre lo cambi, se riesci a stabilire una relazione significativa in cui si riconosca, non ti limiti a fare ciò che devi quasi fosse un semplice oggetto su cui agisci. Sei dialogante e metti in moto una situazione di scambio, giocosa e creativa, durante la quale dici cose gradevoli e, invece di limitarti a manipolarlo, giochi col suo corpo e il suo corpo gioca con le tue mani. Tutto può diventare momento ludico. L'odore pregnante della pipì o della cacca, che sottolinei con suoni vocali e con gesti significanti. I movimenti degli arti, che possono aprirsi, chiudersi, sgambettare, afflosciarsi. Le espressioni mimiche del viso, che possono esprimere preoccupazione, attesa, godimento, a volte timore. Ogni situazione è unica e irripetibile per ogni bambino o bambina. Se la si vuol vedere è potenzialmente occasione di reciprocità di relazione, di apprendimento, di gioco emotivo, di esperienza, perché mette in gioco i sentimenti e le emozioni di chi è coinvolto.

Durante la mia più che ventennale esperienza lavorativa al nido ho cambiato tantissimi bambini e tantissime bambine e ognuno di loro molte volte. Mi sono capitati, come a tutti coloro che fanno lo stesso lavoro, periodi di dissenterie devastanti che, essendo virali, si propagano e contaminano tutti, per cui vieni preso soprattutto dalla mansione a scapito della relazione. Ci sono stati momenti in cui i ritmi incalzanti della sezione richiedevano che si “producessero” cambi in sequenza velocizzata; allora a volte mi sono fatto prendere dall'ansia. Ma ogni volta che ho potuto, in realtà nella maggioranza dei casi, ho sempre giocato coi bambini mentre li cambiavo. Mi era indispensabile per il mio stesso modo di pormi professionalmente, perché mi permetteva di non viverlo come una routine stancante, ma come momento creativo, rivitalizzante da un punto di vista umano.

Voglio raccontare un episodio che ritengo emblematico di una mentalità diffusa e che a pensarci ancora oggi mi fa sorridere. Erano già diversi anni che lavoravo, per cui avevo fatto molta pratica ed ero “efficiente a dovere”. Stavo cambiando un bambino che aspettava che lo venissero a prendere per portarlo a casa. Una situazione molto tranquilla e di buona reciprocità giocosa tra lui e me. Sua madre apparve quando lo avevo appoggiato da poco sul fasciatolo e mi apprestavo a cambiargli il pannolino. Era in compagnia di una sua amica e si dimostrò molto di-

vertita nell'assistere al "dado" che cambiava suo figlio oltre a potermi "mostrare" alla sua amica intento in questa funzione. Trovai interessante che con molta disinvoltura parlassero tra loro commentando a voce alta come stavo procedendo.

A un certo punto la madre disse, rivolta alla sua amica, ma in modo che anch'io potessi sentir bene: «Guarda com'è bravo. È meglio di un'ostetrica!». La cosa mi fece sorridere e allo stesso tempo mi procurò piacere. In modo ironico, per sottolineare che avevo colto e gradito dissi, rivolto di viso al bambino, ma con la voce verso di loro: «Ma cosa credete? Io sono una "professionista" seria!». Ridemmo tutti di cuore. Naturalmente avevo raggiunto un'abilità del tutto simile a quella di una qualsiasi madre o di chiunque altro faccia questo lavoro. L'eccezionalità che le aveva colpite non stava evidentemente tanto nella mia bravura, del tutto nella norma, ma nel fatto che fossi un maschio. Pur trattandosi di una delle mansioni più facili da apprendere normalmente i maschi non facevano queste cose. Ecco perché ai loro occhi ero straordinario.

Le emozioni del biberon

Nei primi tre anni di nido lavorai solo con le sezioni dei bambini più grandi. Evidentemente anche in questo caso si riproduceva lo stesso riguardo che c'era stato col cambio dei pannolini nei confronti di una figura maschile. Era ovvio: gli stereotipi di ruolo riferiti al genere, consolidatisi in lunghi secoli di pratica e di mentalità, possono essere sgritolati solo lentamente. Devono superare incrostazioni e pregiudizi che si sono solidificati. Devono dare spazio alla formazione di un nuovo immaginario che prepari la strada a nuovi paradigmi interpretativi, che a loro volta dovranno essere digeriti e introiettati fino ad essere accolti nell'ordinario della quotidianità.

Fui io a porre il problema e a chiedere di potermi spendere professionalmente anche coi più piccoli, i lattanti in particolare. La spinta principale a voler fare questo salto che consideravo di qualità fu dovuta soprattutto al bisogno di non accondiscendere a situazioni, in realtà di non subirle, che avevano tutto l'aspetto del privilegio, culturalmente sentite come un favore, una specie di male inteso segno di rispetto nei miei confronti, non in quanto persona, ma perché ero simbolicamente rappresentante del genere maschile in un ambito tradizionalmente tutto al femminile. Una condizione che riproduceva la cultura plurimillenaria della sudditanza della donna nei confronti dell'uomo e che in quel contesto si manifestava con frequenza quasi rituale. Tutto ciò non poteva in

alcun modo stare bene ad un anarchico irriducibile e inveterato qual ero e sono. La rottura degli schemi che ripropongono e inducono alla suditanza era ed è per me una specie di imperativo categorico da cui non potevo e non posso prescindere.

In realtà poi, quando mi trovai sul campo, mi resi conto che quest'interesse particolare per i più piccoli era più ampio. Derivava anche da motivazioni molto profonde, non immediatamente affiorate nel momento in cui posi il problema: ero curiosissimo di poter guardare i bambini molto piccoli nei primi mesi della loro vita. Desideravo osservare come si muovevano mentre si muovevano, quali gesti facevano, quali espressioni si disegnavano sui loro visi, quali suoni e vocalizzi emettevano e come esploravano l'ambiente in cui si trovavano collocati. Soprattutto mi piaceva tentare d'immaginare, cercando d'intuire, quali pensieri e quali fantasie potesse produrre la loro mente a contatto col mondo circostante, sapendo che non avevano ancora la consapevolezza di essere nel mondo.

Era un modo di ricollegarmi alla mia primissima infanzia, in quella fase primordiale della mia vita di cui non conservo alcun ricordo a livello cosciente. Attraverso il modo di essere e di manifestarsi dei piccolissimi che avevo l'opportunità di osservare così da vicino, mi illudevo di riuscire a ricostruire mentalmente come ero stato alla loro stessa età. Guardandoli col massimo dell'attenzione tentavo di guardare me stesso, reimmaginandomi e reinterpretandomi. Questa curiosità, ora lo so, era suscitata dalla voglia di riappropriarmi a livello della coscienza di quella parte di me che è relegata nell'inconscio e che, quasi sicuramente, almeno ne ero convinto, si trova all'origine dei miei comportamenti irrazionali, delle mie pulsioni, dei miei desideri più imponderabili e più reconditi, di quelle spinte interiori che mi portano a scegliere in un modo invece che in un altro. Attraverso la ricezione percettiva di quelle immagini di vita viva di quei bambini, nell'atto delle prime fasi della loro esistenza, c'era il bisogno di ricostruire la mia storia ricollegandomi al passato delle mie origini di cui, come tutti, non ho più memoria.

Ma c'era pure il desiderio di osservarli e basta, il più possibile staccato dalle precondizioni psicologiche del mio io. Proprio nell'osservarli, nel rendermeli a poco a poco familiari, mi resi conto e trovai la conferma di ciò che già in fondo sapevo benissimo: che il mondo, anzi l'universo, della primissima infanzia, soprattutto per il genere maschile, è qualcosa del tutto sconosciuto, quasi si trattasse di un ambito misterioso totalmente separato da noi. Eppure appare affascinante, proprio perché, e il mio lavoro mi ha dato l'opportunità di capirlo pienamente, è del tutto inerente alla nostra stessa vita e al senso profondo che vi sottende.

Quando poi mi trovai ad operare in una sezione lattanti, inizialmente mi trovai di fronte a tutta la mia fragilità. Avevo paura di toccarli, quasi di entrarci in contatto. Mi apparivano di una piccolezza fisica minima, di una possibilità sconcertante e sconvolgente di essere infranti. Al loro cospetto la mia massa corporea assumeva la sembianza di una corpulenza enorme, che li sovrastava. Temevo che con gran facilità avrei potuto annullarli se solo si fosse verificato inavvertitamente un impatto un minimo fuori controllo. Così ero portato a muovermi col massimo della cautela, a contenere appositamente gesti e movimenti. Anche perché intuivo che se mi fossi mosso o spostato con decisione, all'improvviso e velocemente, quasi sicuramente li avrei spaventati. Mi avrebbero percepito come una specie di montagna che si stava muovendo con gran fragore e forza, facendoli sentire impotenti e in balia. E questo non poteva che spingerli a temermi.

Imparai ad usare il massimo della delicatezza e ad esasperare la prudenza. Cercavo in ogni istante di muovermi in mezzo a loro con estrema accortezza, circospezione, avvedutezza e precauzione. Ed è effettivamente servito, soprattutto perché questo fare mi ha permesso di poterli osservare con più attenzione. Di poter cogliere tanti loro particolari ed aspetti non di superficie, che nel tempo mi hanno consentito di penetrare abbastanza a fondo quell'universo che mi affascinava, così delicato e così leggero, fatto di una consistenza che mi giungeva eterea, dove il morbido delle mie prime sensazioni era veramente elemento dominante e avvolgente.

Imparai ad accostarmi a loro, a farmi accogliere e ad accoglierli, soprattutto fisicamente, nel porger le mani e aspettare che con le loro manine mi acchiappassero un dito, per tastarlo, stringerlo, tirarlo a sé, studiarlo tattilmente per conoscerlo. Capii in brevissimo tempo che per prenderli in braccio non potevo semplicemente acchiapparli, tirarli su e posizionarmeli tra le braccia, al pari di un qualsiasi pacco o cosa che avevo deciso di prendere. Ogni contatto è sempre una relazione che, se vuol essere significativa, non può non essere consensuale e non può svolgersi in modo unidirezionale. In quanto tale richiede reciprocità e condivisione. Ogni approccio non è mai solo fisico, è sempre anche scambio di conoscenza.

L'affinamento di queste modalità di scambievole contatto risultarono fondamentali quando, per esempio, somministravi il mio primo biberon. Operazione di aiuto ai piccoli nei primi mesi di vita che hanno necessità di essere ancora nutriti con la tettarella, strumento di gomma la cui forma vuole riprodurre il capezzolo. Quando diversi decenni fa erano nutriti quasi esclusivamente col latte materno, succhiavano direttamente

dal capezzolo della mammella, sostenuti con gradevole dolcezza dalle braccia accoglienti o della madre o della nutrice. Per il bambino era un momento di completa soddisfazione fisica e psichica, un piacere totalmente appagante che lo faceva sentire beato. Per lui, che non aveva idea che si stava nutrendo, era un'immersione in una dimensione di godimento che lo avvolgeva interamente. Accolto amorevolmente tra le braccia materne, introduceva in bocca il capezzolo turgido di latte e succhiava con avidità. Durante la suzione si godeva il tepore suadente del latte che ingurgitava e di quello emanato dalla pelle del seno, che palpava a piene mani con immenso piacere. In quel momento per lui quella situazione rappresentava l'intero universo. Una volta sazio fino all'inverosimile si abbandonava appagato ed esausto a un magnifico sonno.

Poi, col "progresso", molte mamme hanno smesso di allattare direttamente i propri figli. O perché il loro latte è povero di elementi nutritivi, o perché non ne hanno a sufficienza, o perché non si vogliono rovinare l'estetica del seno. Ecco allora l'invenzione geniale delle tettarelle. Dal momento che anche con l'allattamento, non a caso chiamato "artificiale", il bambino ha bisogno del rituale della suzione, per fargli accettare una situazione non naturale gli si propinano dei surrogati che simbolicamente siano in grado di sostituire quelli naturali. Allora lo si prende in braccio allo stesso modo e, invece del seno materno, gli si offre una tettarella con caratteristiche molto simili al capezzolo, agganciata a un contenitore dentro il quale è stato versato lo stesso quantitativo di latte portato a una temperatura corrispondente a quello del seno materno. Così può succhiare a piacimento, mentre con le manine cerca di manipolare il contenitore, oppure stringe con forza il corpo di chi lo tiene in braccio.

Ho provato a cercare di supporre se riesce a provare un piacere, non dico identico, ma almeno simile a quello che proverebbe se fosse allattato da un seno vero, come continua a succedere a tutti gli altri cuccioli di animali. Non sono riuscito a darmi una risposta soddisfacente. Certo, se non era disturbato in qualche modo, verificavo che ingurgitava il tutto con avidità manifestando un certo piacere. Lo provavano il movimento prensile delle mani, ma anche un lento piacevole movimento delle gambe e, soprattutto, la tensione degli occhi, chiusi e concentrati sull'operazione di ingoiare, succhiando, quel tiepido liquido così gradevole e gratificante. Allo stesso tempo ho avuto l'impressione che con le manine cercasse qualcosa che non corrispondeva alle sue innate aspettative, tanto è vero che le spostava con frequenza, cercando pure di acchiapparmi il seno. Inoltre la sensazione nel palato data da una gomma, per quanto morfologicamente simile, non può che essere immensamente diversa da quella carnosa di un capezzolo.

Certo è che fin dalla prima volta che ho allattato un piccolo di pochi mesi con un biberon, esprimendo tutta la mia abilità professionale acquisita, ho istintivamente associato quella situazione in cui ero “io madre” a ciò che mi aveva raccontato mia madre di quando anch'io dovetti essere allattato. Mi disse che avevo trascorso un periodo traumatico durante la fase del mio allattamento. Non riuscivo a nutrirmi a sufficienza e piangevo arrabbiatissimo quando, dopo estenuanti lotte, mi staccava dal suo seno. Siccome rifiutavo violentemente latte artificiale e biberon cercando a tutti i costi il suo seno, stavo deperendo e rischiavo di morire. Mi aveva fatto visitare da diversi medici e tutti si erano convinti che fossi malato, anche se nessuno era riuscito ad identificare bene come e di che cosa. Mi avevano dato medicine che non funzionavano e continuavo a deperire. Disperata, mia madre allora rispose al suo istinto di popolana e, come ultima ratio, mi fece visitare da un guaritore locale, detto *e' zàmbutén*, ovviamente non riconosciuto dalla scienza medica ufficiale, ma molto stimato e popolare perché per decenni a prezzi irrisori aveva aiutato tutti i bisognosi di cure avendo ottenuto notevoli successi.

Sempre a detta di mia madre, *zàmbutén* intuì subito che non ero io quello da curare, ma lei e glielo aveva detto in dialetto, unica lingua con cui comunicava. Le aveva spiegato che stavo benissimo, solo che non riuscivo a nutrirmi a dovere perché aveva i capezzoli infiammati da ragadi, per cui emettevano poco latte e a volte, sottoponendo i seni a troppa pressione, anche sangue. Aveva aggiunto, sempre in dialetto: «Quanto ti hanno fatto spendere quei delinquenti?». Si riferiva ai medici che, come le aveva raccontato, nel visitarmi non avevano capito che bisognava intervenire sulla madre e non sul bambino. Coerente con la sua diagnosi non scientifica, le diede una cura fatta di erbe ed estratti di natura, come ogni suo farmaco. Mia madre prese quella medicina, se la somministrò e guarì. Così potei continuare ad essere allattato e mi salvai.

In verità non so, né posso sapere, come andarono esattamente le cose. In cuor mio sono però sicuro che nella versione che ho introiettato c'è una buona dose di vero. Ciò che importa è che dentro di me quella è la verità, principalmente perché lo era per mia madre, donna pia ed onesta fino all'inverosimile. Soprattutto ciò che mi ha sempre fatto pensare è stato il trauma che devo aver vissuto, senza capirci nulla dati i pochi mesi di vita, ma che mi sentivo addosso per tutto il corpo e dentro il sistema nervoso. Sono esperienze che ti segnano, anche se non sai quanto né come, che riaffiorano quando la vita offre occasioni i cui segnali ti rimandano all'inconscio, a quei momenti al di là della coscienza. Vedere allattare, tanto più farlo direttamente, mi aveva riportato a quella esperienza, non con la memoria che non avevo, ma con le sensazioni

a fior di pelle, cui davo un senso attraverso il racconto di mia madre rimastomi impresso.

Ero emozionatissimo la prima volta che mi misi in braccio un bambino per allattarlo col biberon. Oltre a sentirmi madre, funzione che culturalmente non era la mia, mi agitava forte il timore di non riuscire a soddisfarlo perché lo stavo ingannando, offrendogli un surrogato del seno della sua mamma. Quando cominciai avevo un vago timore che mi rifiutasse. Invece mi guardò, accettò il mio sorriso suadente e cominciò a succhiare con ingordigia. Per un attimo sudai freddo, poi mi rincuorai subito quando mi sentii accolto dalla sua naturale meravigliosa voracità. Lo guardai e lo ascoltai attentamente col corpo per tutta la durata della sua dolcissima ingorda suzione. Mi godevo le espressioni e la mimica del suo viso, i movimenti prensili delle sue dita, lo sgambettare pacato delle sue gambette, i piccoli mugolii di piacere che ogni tanto emetteva. Tutto ciò mi giungeva esteticamente molto gradevole. Mi piacevano gli odori, i suoni, le movenze. Soprattutto mi scoprii a piacermi nel fare “la madre” e di esserlo in quel momento, di volergli elargire quel piacere che mi era stato negato per un periodo della mia primissima infanzia, di desiderare di donargli tutta la tenerezza che ero in grado di trasmettergli.

Il pasto

Anche la preparazione del pasto dai lattanti fu per me un'esperienza davvero singolare. Mentre nelle altre sezioni il cibo arriva già pronto e si tratta solo di offrirlo ai bambini perché lo consumino, dai lattanti la cucina cuoce e fornisce gli ingredienti fondamentali, ma è l'insegnante di turno che prepara le porzioni e le diverse diete. Imparai così a far le “pappine”, come si dice in gergo, seguendo le indicazioni delle diverse diete stabilite dai pediatri forniteci dai genitori. A quell'età i bimbi sono nella fase del primo svezzamento, cioè nel passaggio dal latte materno ai cibi, per cui devono abituarsi a poco a poco a consistenze e sapori diversi, sia dal punto di vista della ricezione dell'apparato digerente, sia da quello psicologico e del gusto.

Anche in questo caso si riproponeva la specificità della figura maschile, siccome allora era considerato davvero singolare che un maschio si potesse occupare di simili cose. Un pregiudizio culturale che, a dire il vero, all'inizio me lo sentivo addosso, tant'è che le primissime volte ero psicicamente un po' debole e insicuro, quasi inseguito dal timore di non essere adatto. Chiedevo continue conferme e, per paura di commettere errori, preferivo essere assistito. Se avessi commesso degli errori

li avrei vissuti come irreparabili. Le mie colleghe furono estremamente carine e cortesi. Accettarono questa mia rottura di scatole con ironia e intelligenza. Riuscirono ad aiutarmi davvero molto e a farmi diventare esperto come loro. Nel giro di due o tre turni anche per me divenne normale routine professionale.

Una volta preparato, il pasto dei bambini assume un'importanza che va ben oltre il banale dar da mangiare. Carico di significati, è innanzitutto un rituale affinatosi nei millenni, approntato culturalmente per soddisfare la fame, stimolo di base del cervello arcaico che non può essere minimamente eluso. Me lo confermava la voracità con cui ingurgitavano e i segnali chiari quando sentivano lo stimolo: pianti decisi nei primi mesi e richieste esplicite e decisissime nei primissimi anni. Del resto non potrebbe essere diversamente. A queste primissime età i bambini crescono di peso e volume molto velocemente, per cui hanno un'evidente necessità di incamerare grandi quantità di proteine, vitamine e calorie per incrementare e soddisfare la loro strabiliante crescita. Mangiare con regolarità e frequenza per loro ha un'importanza fisiologica necessaria molto più che per noi adulti, già cresciuti e impostati fisicamente.

Ma c'è di più: nel porgere il cibo e nell'aiutarli a mangiare offriamo loro qualcosa di molto più significativo del cibo stesso. Proprio guardandoli, soprattutto i piccolissimi, mi è stato chiaro che non sapevano che si stavano nutrendo, né avevano nessun bisogno di saperlo. Senz'altro lo sapeva il loro corpo, che trasmetteva un forte stimolo di fame proprio per la necessità di essere nutrito, di ricevere proteine e vitamine per affermare quel bisogno di crescita che, al di là della coscienza, è nella natura fisiologica. Avevano soltanto il bisogno impellente di rispondere a quello stimolo. Se non fosse stato soddisfatto avrebbe procurato grande insoddisfazione e sofferenza. La nutrizione è un concetto noto agli adulti, che sanno che lo stimolo a mangiare è dovuto al bisogno fisiologico del corpo di ingerire le sostanze che gli servono per mantenersi in vita. Non può che essere sconosciuto per il bambino.

Quando offriamo loro cibo o li aiutiamo a riceverlo per ingerirlo, prima di ogni altra cosa mettiamo in atto una relazione interagente che, a seconda del modo e della qualità con cui lo facciamo, determina differenti livelli di ricezione emotiva. Un livello emotivo strettamente legato al tipo di relazione specifica che s'instaura in quel momento. Tra l'adulto che porge cibo e il bambino che lo riceve si stabilisce un legame, seppur momentaneo, di tipo affettivo, come ogni volta che tra due individui c'è uno scambio o un aiuto dato o ricevuto. Il primo significato importantissimo che trasmettiamo nel dar loro da mangiare è perciò di ti-

po affettivo. Per i bambini il cibo che prendono e ingeriscono ha dunque anche un profondo significato di affettività tra il proprio ego e il mondo adulto di riferimento.

Come tutto ciò che concerne la materia affettiva non può essere sottovalutata o ridotta a puro e semplice rituale, come se questo si riproducesse semplicemente con sistematica determinazione. Non è affatto scontato ciò che può avvenire, come sempre quando si tratta di bambini piccoli. C'è chi richiede il cibo con voracità e lo ingurgita immediatamente con quella meravigliosa ingordigia che soltanto i bambini riescono ad avere. C'è chi lo prende con decisione pur continuando a guardarsi attorno curioso di ciò che succede. C'è chi è cauto e prima d'ingurgitarlo lo assapora usando con sapienza il palato. C'è chi, per qualsiasi motivo, non ne vuole sapere, dando quasi l'idea che per lui la fame non esista. Ogni bambino ha un proprio modo di assumere cibo e di vivere quel momento, anzi una gamma di modalità tutte diverse. Suoi desideri, sue associazioni, suoi bisogni, che manifesta senza remore e che ha il pieno diritto di esprimere.

Durante il pasto può sorgere un potenziale conflitto tra lui e te, oppure una totale sintonia. Anche perché pure l'adulto ha le sue aspettative, i suoi desideri, i suoi comportamenti codificati. Ecco perché è fondamentale entrare in una relazione dinamica, di scambio e reciproca comprensione, senza lasciarsi condizionare dal dettato professionale (in realtà di per sé falso) che il compito dell'insegnante consista sopra ogni altra cosa nel nutrire il bambino, costi quel che costi. Il principio fondamentale da tener presente è che deve essere il bambino, non l'adulto, a decidere e scegliere di mangiare, perché il centro cui riferirsi è appunto il bambino, la sua personalità e il suo stato d'animo in quel momento, non il bisogno di nutrirlo. L'opera dell'educatore è quella di aiutarlo, non di sostituirsi a lui, magari trasformandolo da soggetto principale in strumento di produzione lavorativa durante la scadenza del pasto, come se tutti dovessero comunque innanzitutto mangiare perché il nutrirsi è considerato prioritario rispetto a qualsiasi altra esigenza.

Ho capito subito che era importantissimo accettare le modalità e i tempi di ognuno, cercando se occorreva di stimolarli, sempre però senza tentare di forzarli. Quando gli si porge il cibo è indispensabile ricordarsi che il bambino non sa che si deve nutrire. Se segue lo stimolo della fame e lo aiuti a soddisfarlo, ti è grato e ti ama perché vai incontro al suo impellente bisogno. Ma se è disturbato e, per un motivo qualsiasi tutto suo, in quel momento rifiuta il cibo che gli porgi, se ti azzardi a forzarlo e a imporgli di mandare giù il boccone che rigetta, non può che sentirti come nemico perché non rispetti il suo bisogno, quindi tende a rifiutar-

ti. Quando espleta questo ruolo, per l'adulto che aiuta a mangiare diventa allora fondamentale rimanere all'interno della logica e della dimensione interrelazionale, cioè di scambio e rispetto reciproco. Se fa prevalere il ruolo dell'autorità educativa, che ha stabilito che il suo compito dev'essere innanzitutto quello di nutrirlo, instaura un rapporto di sottomissione che umilia il bambino e gli farà vivere il momento del pasto come un carcere psicologico, invece del meraviglioso momento di soddisfazione fisiologica in cui gioisce assieme a lui, come dovrebbe essere. Il messaggio di frustrazione, legato al cibo che gli si trasmette forzandolo, lo porterà per sempre dentro di sé.

Imparai che in sé aveva poca importanza se mangiavano o no, mentre era molto più importante come ognuno di loro viveva la situazione. Certamente, di fronte a un bambino riluttante a mangiare ho sempre cercato di essere suadente, di invogliarlo, di aiutarlo a superare eventuali resistenze. Se infine dava chiari segnali di non volerne proprio sapere ho sempre rispettato la sua volontà, senza trasmettergli che non era stato bravo o cose simili. Non avrebbe veramente avuto senso farlo sentire in colpa per qualcosa che non è in alcun modo classificabile come colpa. Anche perché se lo si fa, per esempio dicendogli corrucciati «sei stato cattivo!» come ho visto fare in alcuni casi, al di là delle intenzioni quel disappunto non gli giunge riferito al fatto che non ha mangiato, mentre in genere recepisce che non ha fatto ciò che pretendevi da lui. Quel rimprovero incide nella relazione affettiva e lo fa star molto male, incrementando il livello autoritario della qualità della relazione specifica tra lui e te. Ritengo che non ci sia nulla di peggiore da un punto di vista educativo.

Se un bambino mangia poco e male, o addirittura rifiuta il cibo, è invece importante capire se si tratta di un problema medico. Se non mangia abitualmente può essere per una disfunzione, nel qual caso va affrontato soprattutto in chiave pediatrica. Comunque sia è sempre fondamentale confrontarsi con i genitori, o chi lo segue, per scambiarsi informazioni su come si comporta a casa e a scuola. Soltanto cercando di capire quale possa essere la ragione del suo atteggiamento nei confronti del cibo si può riuscire a comprendere quale sia il problema e quindi ipotizzare come aiutarlo, perché se un bambino mangia poco o male vuol dire che c'è qualcosa che non va ed è importante intervenire in modo adeguato. Può anche succedere che rifiuti di mangiare perché non vorrebbe essere a scuola. Allora non è sicuramente un problema medico, ma psicologico, legato al rapporto che vive con l'ambiente scolastico o al non accettare il distacco dalla famiglia. In questo caso ha ancora meno senso forzarlo, perché non si farebbe altro che confermarli il ri-

fiuto che ha già dentro. In ogni caso è sempre fondamentale agire per ricreare un dialogo e un rapporto di reciprocità, proprio perché, soprattutto a quell'età, il momento di gratificazione affettiva, il sentirsi accettati, amati e compresi, sono elementi interagenti che aiutano più di ogni altra cosa.

C'è un altro fattore determinante, strettamente collegato e al contempo indipendente da quello affettivo, che si muove sul piano simbolico e che agisce a livello psichico primordiale, al di là e prima della coscienza. Il cibo rappresenta per il bambino una parte del mondo esterno che immette dentro di sé e il mondo per lui ruota attorno alla percezione costante del proprio ego. Mangiando introietta componenti di ciò che è esterno e, ingerendole, le fa proprie. Nell'atto del mangiare è perciò agente un'esperienza conoscitiva diretta. Il bambino è spinto a farlo perché il suo corpo richiede di nutrirsi con lo stimolo della fame, ma mentre mangia si nutre anche di conoscenza perché introduce al proprio interno parti del mondo che lo circonda e in cui vive. Lo fa con l'intero apparato dei sensi, strumenti fondamentali per conoscere: guarda il cibo, lo annusa, lo tocca, lo degusta, ne capta i suoni attraverso le posate che lo spezzettano e le mandibole che lo trituranlo.

A questo punto, per raggiungere una completa comprensione del rituale del pasto, è importante dare valore a un elemento che ho rilevato sempre fondamentale: la manipolazione del cibo. Mentre mangia il bambino fa più esperienze contemporaneamente. Vive una esperienza sensomotoria con la manipolazione e la scoperta del cibo, processo fondamentale per acquisire autonomia. Mangiando insieme ad altri coetanei e relazionandosi con gli adulti fa un'esperienza sociale di condivisione in cui si valorizza la sua individualità, perché il suo modo di fare è unico. Nello stesso tempo si confronta coi modi di fare e di essere degli altri.

Prima d'ingoiare gioca con le pietanze, le manipola, le esplora per conoscere. Questo gioco manipolativo-esplorativo preparatorio non solo ha pieno diritto di esser lasciato fare perché permette di entrare in relazione attiva col cibo, ma è essenziale per creare tra sé e il cibo una buona sintonia che gli permetterà di viverlo al meglio. In altre parole non può ingoiare parti del mondo esterno con cui non abbia creato confidenza ed empatia senza pagare un prezzo. L'esplorazione di ciò che introietterà dentro di sé, in questo caso il cibo, è fondamentale per determinare un rapporto soddisfacente tra sé e il mondo. In seguito sostituirà il piacere di pasticciare con le mani con la soddisfazione di manipolare le posate, dove ha un ruolo importante l'imitazione degli adulti, sempre all'interno del bisogno di manipolazione-gioco-esplorazione.

Ricordo quali e quante riflessioni mi stimolò la partecipazione ad un aggiornamento, fatto durante i primi anni lavorativi, in cui fu sottolineata la stretta connessione, soprattutto nella fase del controllo degli sfinteri, tra il cibo e le feci. Il richiamo era ovviamente quasi tutto freudiano, quindi di scuola, ma risultò ugualmente stimolante per un arricchimento di comprensione delle fasi che attraversano i bambini, che per l'appunto generano comportamenti e modi di essere. Mi aiutò a capire meglio e ad osservare con maggior acutezza sia i momenti del pasto sia quelli del bagno.

In un primo tempo mi colpì in modo particolare l'elemento di connessione simbolica. Mentre il cibo rappresenta parti esterne introdotte al proprio interno, le feci rappresentano parti di sé che vengono donate al mondo esterno attraverso l'estromissione. Il bambino si trova così ad essere sia un medium, una specie di luogo di transito (entra/esce), dove componenti prima esterne poi interne vengono elaborate e impregnate di sé, sia, attraverso il proprio corpo, un elemento fondamentale della relazione tra il proprio ego e il mondo. L'atto del donare inorgoglisce il bambino, gli piace e gli crea un particolare interesse relativamente ai prodotti del corpo. Desidera dunque conoscere e manipolare quelle feci e quelle urine che per lui rappresentano un dono.

La dimensione del piacere si trasferisce dalla fase ricettiva orale della suzione a quella più attiva del controllo di ciò che emette. Si studia e si organizza per impadronirsi di un adattamento in grado di consentirgli un'auto/attribuzione del potere di scelta tra l'opzione di trattenere e quella di rilasciare. Per questo prova appagamento nel gestire i movimenti sfinterici, sente la necessità di vivere in autonomia questo momento e richiede di farlo se possibile in intimità. In essi trova il soddisfacimento delle proprie pulsioni imparando così a sviluppare autostima e autonomia. L'interesse e il piacere per i propri escrementi possono diventare talmente alti che può arrivare a considerarli talvolta come un dono fatto alla madre.

Ero così giunto alla quasi certezza che i bambini avessero tutto il diritto di poter manipolare liberamente sia il cibo sia le feci, se lo avessero voluto. Una certezza che non ha trovato affatto facile applicazione, o che perlomeno è rimasta quasi del tutto circoscritta alle mie convinzioni. A parte alcune lodevoli eccezioni, l'ambiente culturale diffuso in cui ero inserito al massimo riusciva a tollerare, ma con grandi sforzi e qualche riluttanza, questo tipo di manipolazioni. Ci si imponeva di sopportare "perché in fondo sono bambini", mentre ciò che aveva prevalenza erano considerazioni legate a presunti bisogni igienico-sanitari. Cosa ben diversa dal considerarle elementi fondamentali per l'acquisizione

dell'autonomia, indispensabili per favorire processi conoscitivi atti a impostare un buon rapporto col mondo. Del resto, mi dicevo, la scuola è in perfetta sintonia con l'ambiente sociale di cui in qualche modo è espressione. In famiglia, a casa, solo in rarissimi casi avevano il permesso di poter manipolare a piacimento cibo e feci. Come denunciato dalla psicanalisi, la società reprime in varie maniere da millenni le libere manifestazioni della libido, perché il potere esige di esercitare un controllo repressivo sul piacere.

Dopo i primi anni fortunatamente qualcosa cominciò a cambiare, ma solo nel senso di spostare il problema. Si sono cominciate ad approntare situazioni ludiche, nei momenti dedicati alle attività, che favorivano le manipolazioni, in modo da esorcizzare la mancata possibilità di manipolare a piacere direttamente il cibo che mangiavano e le feci. Una scelta, sia chiaro, estremamente importante che ha un valore pedagogico rilevante, ma non affronta direttamente il problema, rischiando di limitarsi ad una forma di adattamento professionale intelligente e sensibile alla situazione generale consolidata. Tuttora sono convinto che ciò che si sarebbe dovuto tentare di affrontare era come riuscire a valorizzare, non solo a permettere, sia sul piano organizzativo sia su quello della considerazione profonda, questi momenti spontanei che appartengono in piena dignità ai processi di crescita e acquisizione dell'autonomia individuale. Personalmente, nel mio piccolo e con umiltà, qualcosa in tal senso ho provato a fare, sforzandomi, ogni volta che potevo, di lasciar esprimere la spontaneità di questi bisogni dei bambini.



“Paciugo” di creta.

Gioco ed espressioni creative

Guardando i bambini nelle loro molteplici manifestazioni mi sono spesso sorpreso a pensare che la vita sia un grande enorme viaggio alla ricerca di mete che non riusciamo mai a definire fino in fondo. La vita è soprattutto un continuo inesauribile esercizio per imparare a vivere. Quando smettiamo di imparare o cessiamo di cercare mete, sia perché non ne identifichiamo più il senso sia perché decidiamo che non ne abbiamo più bisogno, ci arrendiamo e cessiamo di vivere dentro. La morte, che è sempre prima di tutto morte dell'anima, sopraggiunge con la fine della ricerca.

Questa visione delle cose mi è stata suggerita dai bambini osservando il loro instancabile ricercare e scoprire in ogni cosa e in ogni situazione. Mi ci riconoscevo in pieno. Guardarli muoversi osservando con attenzione ciò che facevano, i loro tentativi, il loro continuo studiare come fare per riuscire a fare, è sempre stato altamente istruttivo. Sono state queste osservazioni a farmi capire che stavo imparando da loro che, per antonomasia, hanno continuamente bisogno d'imparare. Stavo imparando che non si smette mai d'imparare. Per quanto si allarghi la quantità e la qualità delle conoscenze che si acquisiscono, non esiste mai fine al bisogno e alla possibilità di apprendere. Mi divenne ancor più familiare, per la sua profonda e intrinseca avvedutezza, l'atteggiamento intellettuale socratico secondo cui più conosci più ti accorgi di non sapere.

Dai bambini ho imparato la saggezza dell'essere umili, perché il loro fare mi suggeriva che non bisogna mai essere sicuri di ciò che si sa, né di come si raggiunge ciò che si crede di sapere. Mi hanno fatto capire che bisogna continuamente sperimentare e mettersi in gioco, proprio come fanno loro, per arrivare a comprendere come raggiungere ciò che ti prefiggi. Una conoscenza appresa non lo è mai una volta per tutte, mentre ogni volta viene rimessa in gioco e potenzialmente in discussione dalle successive diverse esperienze, ognuna delle quali può contenere dosi d'imprevedibilità capaci di rendere problematico ciò che si pensa sia acquisito definitivamente. Ho potuto capirlo perché è ciò che distingue e caratterizza l'esperienza quotidiana che fa costantemente ogni bambino.

Nell'osservarli ero affascinato dalla loro inesauribile energia e dalla voracità di apprendere che dimostravano rispetto a tutto ciò che era a portata di mano. Raramente un bambino non fa. È molto difficile tro-

varne uno che semplicemente pensa o medita, a meno che non si trovi disturbato o impaurito. Soprattutto i piccolissimi, quando si trovano a stretto contatto con qualche cosa, oggetto o struttura, immediatamente mettono in moto tutti i loro sensori e i loro strumenti di contatto per conoscere con cosa hanno a che fare, per carpirne i segreti, per cercare di modificarla e di usarla. I loro sensori sono i sensi e gli strumenti di contatto mani, bocca, piedi. Come ho scritto più sopra, l'oggetto viene aggredito, se necessario smembrato.

Mi sono convinto che nasce da qui la spinta alla creatività, che è anche un ottimo stimolatore dell'apprendimento e della conoscenza, anche se mi ci è voluto un po' prima di capire a fondo a cosa ci si può riferire quando se ne parla. Seppur ampiamente usato, in alcuni casi strausato, infatti, il concetto di creatività non è affatto scontato. Si usa spesso con superficialità per indicare semplicemente che si fa qualche cosa, indipendentemente dalla qualità del come lo si fa e di che cosa si fa. Un individuo che costruisce e assembla è comunemente considerato un creativo, anche se si limita a riprodurre con abilità cose che ha visto senza metterci niente di suo.

Per esser creativo, ne ho avuto la conferma proprio vedendo i bambini in azione, il fare deve in qualche modo esser legato alla creazione, cioè a qualche cosa che prima non esisteva, seppur variante anche solo in minima parte. L'atto del creare richiede l'invenzione, il dar origine a qualcosa di nuovo, di esclusivamente personale sul piano produttivo. Il provare e sperimentare, per esempio, spinti dalla voglia di capire non è in sé un fatto creativo. Lo può diventare se, stimolati proprio dal fare e sperimentare, scocca qualche scintilla che spinge a modificare, dando a quel fare originario di pura ricerca una forma e un senso diversi, volti a reinventare e produrre qualcosa di volutamente nuovo e diverso che ti scaturisce da dentro. La creatività presume in qualche modo la presenza di una volontarietà.

In fondo il concetto di creatività per come ora lo concepiamo è relativamente recente. Si cominciò ad usarlo nel secolo scorso, soprattutto con l'emergere dell'importanza della psicologia. Per millenni l'atto del creare era stato percepito e pensato come attributo esclusivo della divinità. Solo gli dei potevano permettersi di creare, perché il significato che gli si attribuiva era fare e costruire dal nulla. Poi nel novecento, proprio indagando i comportamenti e la struttura dell'animo umano, l'idea di creatività è diventata patrimonio umanistico. Pur con caratteristiche diverse, è scesa dal cielo e dall'Olimpo per collocarsi anche dentro l'uomo, identificata come atteggiamento mentale proprio, ma non esclusivo, degli esseri umani, i quali però non possono originare nulla dal nulla,

com'era prerogativa divina, bensì agiscono arbitrariamente sulla materia che c'è modificandola e trasformandola a discrezione e a piacimento.

L'arte è divenuta così per eccellenza un fatto creativo, che in poco tempo ha travolto ogni confine ed ogni delimitazione possibile. Riportando la creatività dall'elezione artistica, che si muove nel regno del sublime, ad una più semplice e modesta capacità umana di esprimersi in modo originale, fin nella primissima infanzia, si è arrivati ad attribuire molta importanza al processo creativo anche come processo fondamentale per l'autostrutturazione dell'identità personale. Come dice Marco Dallari in *Antropomorfo*, scoprire la propria identità significa *scoprire di essere, di poter influenzare, modificare l'aspetto del mondo esterno*¹. Processo molto simile a quello che l'artista compie quando crea.

Il bambino però non è un artista. Non sa neppure cosa sia. Fortunatamente la sua preoccupazione non è dovuta all'ansia creativa che vuol rifare l'esistente in una visione personale (come per l'artista che ha già raggiunto la consapevolezza di esistere in questo mondo che vuol superare). Il bambino deve ancora collocarsi, deve ancora capire chi è e com'è, deve prendere consapevolezza di sé, cioè definire la propria identità. Si rapporta allora con le cose del mondo che lo circondano e tenta di modificarle per conoscerle e per conoscersi, alla ricerca della realizzazione del proprio sé attraverso le proprie insite potenzialità che sta cercando di scoprire. Vive una condizione permanente di tensione verso l'altro da sé, una ricerca sempre in corso che, teoricamente e di fatto, non avrà mai una fine. Da adulto a un certo punto smetterà di esserne consapevole, mentre, per un processo di regressione, riaffiora nell'artista per trasformarsi in ansia creativa.

Nel bambino, che ha bisogno di capire chi è e cos'è (strutturazione della propria identità), la tensione creativa, inconsapevole come tale, è strettamente legata al bisogno di conoscersi attraverso le cose per collocarsi nel mondo. L'ho visto tantissime volte, quando afferra un oggetto, lo palpa, lo addenta, lo scruta. Oppure quando, se ci riesce, lo scorpora e disaggrega per conoscere com'è fatto dentro, poi tenta di riaggregarlo in maniera completamente diversa da com'era prima di averlo deturpato. Oppure quando maneggia il cibo e ne fa una poltiglia continuando a manipolarlo, così come fa con pongo, creta e tutto ciò che ha consistenza morbida e deformabile, soffermandosi frequentemente ad osservare con veloce e acuta attenzione le sagome che casualmente hanno preso forma, per poi rimanipolarle e ri/formarle.

¹ In Adriano Baccilieri, *Antropomorfo*, Edizioni C.U.S.L., Parma 1988, p. 123.

In *Scienza e metodo* Poincaré parla di creatività come della capacità di unire elementi preesistenti in combinazioni e connessioni nuove che siano utili. Dice che il criterio intuitivo per riconoscere l'utilità della combinazione nuova è che "sia bella". Ma non sta parlando di bellezza in senso strettamente estetico, bensì di qualcosa che ha a che fare con l'eleganza così come la intendono i matematici: armonia, economia dei segni, rispondenza funzionale allo scopo. Pur essendo una definizione di un matematico, che ha però un respiro universalistico e non disciplinare, in un certo senso questo modo d'intendere risponde anche al modo del fare infantile. Che al bambino piacciono infatti le cose che sente come belle è intuitivo, ma gli piacciono ancor di più se le vive come utili. Un'utilità, si badi bene, non utilitaristica, ma che serve al suo io (e solo lui lo può sapere), che lo soddisfi e lo gratifichi, anche solo per un momento.

È per questo che continuiamo a far fatica a capire fino in fondo il fare del bambino. Ce ne sentiamo distanti perché si muove in una dimensione che non ci appartiene più. Non è un caso che in genere chiamiamo "gioco" il suo agire continuo. Non riusciamo a definirlo in altro modo. A pensarci bene, detto da noi adulti suona come uno sminuirne il significato profondo che invece contiene. Per molti adulti giocare vuol dire fare qualcosa che ha poca importanza, o addirittura non ne ha affatto. Nella considerazione diffusa sono le persone poco serie che vogliono sempre giocare, perché le cose serie appartengono al mondo del lavoro, che è sempre il più importante. Nella visione del mondo adulto si gioca solo quando si ha finito di lavorare o non si lavora affatto, perché c'è bisogno di svagarsi e divertirsi al di fuori dell'impegno che conta. Nella banalità del nostro modo di pensare, siamo convinti che, siccome i bambini non possono lavorare, allora non possono far altro che giocare. Per questo non li prendiamo sul serio e quando ci rivolgiamo loro spesso usiamo voci artefatte e gesticoliamo come fossimo scemi. All'interno di una visione di ipocrita buonismo siamo convinti di metterci al loro livello, che per noi è qualche gradino più in basso.

Al contrario di ciò che normalmente supponiamo, il cosiddetto da noi gioco del bambino è invece qualcosa di molto serio, importante e impegnativo. Come rilevato più sopra è il suo modo di relazionarsi col mondo per conoscerlo. Ed è un fare tendenzialmente altamente creativo perché è segnato da una tensione che vuole influenzare e modificare l'aspetto del mondo esterno, spinto dalla voglia di scoprire di essere e di esserci nel modo che gli è proprio. Certo! Non è una creatività come quella dell'artista perché non ha consapevolezza ed è priva di progetto, ma è comunque creatività vera e intensa, in quanto tende a modificare la

materia, a plasmarla e a trasformarla mettendoci se stesso, senza sapere cosa esattamente farà, tutto preso dal piacere dell'esperienza e del percorso che sta vivendo.

La vita ludica

I bambini dunque non fanno altro che giocare. Beati loro! Quante volte, guardandoli un po' invidioso, avrei voluto tornar piccolo per riuscire a giocare anch'io nella pienezza delle mie possibilità. Invece ero impegnato a far sì che potessero tranquillamente "giocare" e, per rendere più piacevole il mio lavoro, mi divertivo a tirar fuori la mia componente ludica per gioire nello stare con loro professionalmente. Alla ricerca continua del senso di ciò che facevo e dovevo fare, con gran facilità capii che dovevo innanzitutto star bene e divertirmi io stesso se volevo che anche loro stessero bene e si divertissero. Trasmettiamo sempre il nostro stato d'animo e con esso condizioniamo l'ambiente in cui ci troviamo. Per tutta la mia esperienza lavorativa il mio motto principale è stato: se vuoi che i bambini si divertano ti devi divertire anche tu.

In breve fortunatamente cominciai a guardare le cose da un'angolazione che considero molto realistica: sapevo che i bambini non stavano affatto giocando, ma più semplicemente vivendo la loro vita. Mi trovavo perfettamente d'accordo col noto aforisma di Montaigne: «*i giochi dei bambini non sono giochi, bisogna invece valutarli come le loro azioni più serie*». Così avevo smesso di guardarli "giocare" perché era solo una limitata interpretazione adulta del loro fare. Li guardavo invece come individui che si stavano esercitando a vivere, cercando ogni volta di esprimersi al meglio delle proprie possibilità.

Mi resi conto tuttavia che le cose erano molto più complesse e complicate di come me le stavo raffigurando. Certo, avevo fatto un buon passo avanti nel comprendere che l'attribuzione di gioco, nei termini classici degli adulti, al loro agire era un filtro ermeneutico del tutto inadatto a comprendere cosa esattamente facevano. Ma non era sufficiente. Ricontravo infatti continuamente che la componente ludica non era affatto sparita, mentre era costantemente presente e nient'affatto messa da parte. Mi convinsi che ogni bambino si muove naturalmente come se stesse giocando, perché così prova una sensazione di benessere, senza quindi togliere nulla all'aspetto ludico in se stesso. Anzi, proprio il piacere intrinseco nel gioco comporta e favorisce nuove componenti. Bisognava solo capire che il bambino si muove in una dimensione psichica che non c'entra nulla con quello che normalmente l'adulto considera

gioco: sta scoprendo se stesso e il mondo e lo fa stimolato dal bisogno di provare benessere e piacere.

Dal momento che abbiamo a che fare con una categoria concettuale non consona, d'ora in poi scriverò "giocare" con le virgolette, perché il fare e muoversi del bambino è molto vicino a un fatto ludico e non ha nulla a che vedere col lavoro, storicamente legato all'idea di sacrificio e dovere, ma non intenderò affatto ciò che usualmente con esso s'intende. Ciò che voglio dire è che proprio l'esperienza mi ha suggerito e insegnato che, mediante il suo specifico e particolare "giocare", il bambino fa esperienza di persone e oggetti, arricchisce la memoria, studia cause ed effetti, riflette sui problemi, si costruisce a poco a poco un vocabolario, impara a controllare le sue reazioni emotive egocentriche e, per vivere al meglio, tende ad adattare il proprio comportamento ai modelli culturali del gruppo sociale di appartenenza. Il suo "giocare", oltre ad essere attraente, gli è quindi necessario per il completo sviluppo del suo corpo, del suo intelletto e della sua personalità.

Questa considerazione mi ha portato a capire e perfezionare in continuazione i momenti che ho considerato professionalmente più importanti: la predisposizione del contesto e la cura della qualità dello stile di relazione tra i bambini e me. Il principio a cui cercavo di attenermi era che se si predispongono l'ambiente adeguatamente e se si curano i rapporti personali che s'instaurano, si favorisce la possibilità che i bambini riescano a gestirsi al meglio tutte le potenzialità insite nel loro "giocare", cioè nel rapportarsi con le cose e col mondo.

Il primo presupposto da cui non si può prescindere è che "bisogna partire dai bambini". Ma cosa vuol dire in verità? L'ho sentito affermare tante volte, troppe, mentre l'ho visto applicare troppo poco con coerenza. Spesso ho avuto l'impressione che fosse uno scudo ideologico dietro cui ripararsi per tentare di soprassedere alla mancanza d'idee. Quando per esempio si scelgono giocattoli e arredi che soddisfano il gusto estetico adulto asserendo che li si è scelti tenendo presente le esigenze dei piccoli. La modalità conclamata di partire dai loro bisogni contiene una grossa base di verità, ma per esser veritiera va necessariamente sfrondata dalla miriade di stereotipi di cui è frequentemente costellata l'interpretazione adulta.

Innanzitutto preferisco togliere la parola "bisogni" e lasciare semplicemente "da loro". Il concetto di bisogni è troppo suscettibile di interpretazioni preconcepite e identificare quelli che veramente contano non è affatto né semplice né scontato. Gli adulti in genere, in particolare riguardo ai piccolissimi, quando pensano ai loro bisogni sono afflitti dalla candida superficialità di aver presente soprattutto le necessità fisiologi-

che e il gioco secondo l'attribuzione sopra descritta. Non è per malafede, ma per un costume consolidato che si nutre di una preconfezionata marmellata culturale dell'accudimento, acquisita e introiettata da tempo inenarrabile. Per me è sempre stata fuorviante e non avevo dubbi che andasse superata da uno sguardo diverso.

Il metodo è sempre sostanzialmente lo stesso. Osservare a fondo, cercando il più possibile di non essere vittima di convinzioni precostituite. Cercare di riflettere con la giusta capacità critica su ciò che si coglie mentre si osserva e fare delle ipotesi da cui scaturiscono delle proposte operative da mettere in campo. Come tutte le proposte ipotetiche vanno verificate e vagliate perché devono essere suscettibili di modifiche, corrette dall'esperienza. Quando si parte a caso o seguendo degli apriorismi che ci soddisfano, convinti ancor prima di partire che vanno senz'altro bene, magari senza rendersene conto si rischia poi di cercare conferma alla giustezza di cui si pensava di essere sicuri e di trovarla convinti di essere stati oggettivi. Questo modo di pensare e agire è molto più diffuso di quello che si suppone.

Proprio osservandoli capisci che i bambini hanno bisogno di potersi muovere con agilità e facilità. Per questo non bisogna colmare all'inverosimile lo spazio di una miriade di cose. Il troppo può facilmente diventare un ostacolo. Allo stesso tempo un ambiente spoglio rischia di essere povero di stimoli. Come diceva Aristotele bisogna trovare «la virtù del giusto mezzo», una situazione equilibrata in cui ci sia una ricchezza di offerte senza scadere nella sovrabbondanza o addirittura nella ridondanza, cioè in un eccesso esagerato. I bambini potrebbero sentirsene travolti. L'importante non è la quantità di cose, perché non dobbiamo ragionare come se dovessimo riempire a tutti i costi dei vuoti. Bensì la qualità e la diversità, in modo che ogni oggetto con cui vengono a contatto sia in grado di offrire spunti originali e diversificati, che stimolino a fare ed elaborare.

Guardandoli all'opera, ti rendi conto che sono spinti naturalmente da uno spirito euristico perché hanno sete di conoscenza. Per loro qualsiasi oggetto può diventare occasione di attenzione e studio. Solo dopo esserci entrati in contatto selezionano le loro preferenze. Ecco perché è importante che mettiamo a loro disposizione la ricchezza di un'ampia diversità da esplorare. Se gli oggetti sono tutti simili, dopo aver "giocato" con alcuni ed aver esaurito la ricerca è facile che non se ne interessino più. Non ha importanza che gli si offrano soprattutto giocattoli. Anzi! I giocattoli sono oggetti già strutturati fatti dagli adulti per come pensano che i bambini debbano giocare; sono il frutto e il risultato di un immaginario che proietta la propria idea di bambino. Quindi sono in-

trinsecamente offerte e proposte di adattamento all'idea preconcepita che si ha di loro. Non a caso vengono chiamati giocattoli, perché dovrebbero servire per giocare secondo un'idea di gioco adulta, non per come il bambino effettivamente "gioca".

I bambini amano gli oggetti che contengono più possibilità sensoriali, che emanano odori e suoni diversi, con superfici variegata e colorazioni diversificate. Gli occhi, il tatto, l'odorato e l'udito devono essere attivati per esercitarsi ad identificare e scoprire le sfumature e le differenze. Splendido se si possono scomporre per poi essere ricomposti più volte in maniere del tutto diverse da quella originaria. Gli oggetti di recupero, che abbiamo deciso di non usare più, sono magici per i piccoli. Una volta disinfettati e depurati per salvaguardare l'igiene, in modo da non esporli ad aggressioni batteriche, sono strumenti fantastici di "gioco" ed apprendimento, in particolare se i bambini li hanno potuti guardare soltanto come proprietà inaccessibile del padre o della madre perché non potevano toccarli (le case sono piene di oggetti proibiti per l'infanzia perché fanno parte del corredo di azione esclusiva dei grandi).

Naturalmente vanno fatte considerazioni diverse a seconda dell'età. Per i piccolissimi, mi riferisco in particolare alle due fasce d'età corrispondenti ai lattanti e ai semidivezzi (ancora nella fase orale e in quella genitale del controllo degli sfinteri), che usano molto la bocca e sono poco padroni dei propri movimenti, è indispensabile evitare cose acuminate e spigolose perché rischiano di ferirsi. È inoltre indispensabile igienizzare perfettamente ogni oggetto con cui entrano in contatto. Ma tutto ciò che ha forme rotondeggianti, che può essere tranquillamente strusciato, toccato, succhiato, leccato, rovesciato rappresenta sempre un perfetto strumento di "gioco", capace di offrire spunti personali d'intervento. Ciò che importa veramente è offrire condizioni in cui il bambino possa crearsi dei giochi da sé, si metta alla prova, si scopra nelle sue propensioni creative.

Se ne avete occasione guardate un bambino che "gioca" senza interferenze con pezzi di carta, con dei contenitori, con sassi, pezzetti di cartaccia e bastoncini raccolti in giardino. È un'esperienza che consiglio vivamente a chiunque perché è un vero godimento degli occhi e dello spirito. Ciò che un bambino può fare con tali minuzie è davvero sorprendente. Prende le carte, le spezza e appallottola godendosi il rumore degli strappi e degli accartocciamenti. Le scompone e le ricomponi, le sovrappone, le raccoglie a mucchietti per sfregarle ascoltando ogni volta il rumore degli strusciami. Ne fa dei mucchietti che poi disfa con foga e lancia in aria per farsene piovare addosso i pezzetti che scendono len-

tamente. Ho visto bambini piccolissimi “giocare” con pezzi di carta per decine di minuti senza stancarsi, totalmente presi da quello che stavano facendo.

I contenitori di plastica scartati dalle mamme in cucina sono materiali splendidi per i bambini di ogni età. Li riempiono con tutto ciò che trovano, uno solo o anche più di uno, cercando di capire come mettervi le cose, provando e riprovando se troppo grandi, ricercandole se scompaiono sommerse dalle altre perché troppo piccole. Passano molte volte il contenuto dall'uno all'altro contenitore. Li svuotano rovesciandoli e li riempiono subito dopo o con le stesse cose o con altre. Così pure con sassolini e legnetti, li mettono insieme alla rinfusa, o in fila, o creano composizioni che poi disfano subito, o ancora li dispongono in modo seriale. In ogni caso è sempre un lavoro instancabile che li affascina perché, pur sembrando sempre uguale, ogni volta in realtà produce combinazioni diverse e rompe l'apparente ripetitività, inducendo a seguire con grande attenzione ogni rumore che provocano e cercando sempre forme e composizioni diversificate. Ho visto giocare i bambini coi materiali di recupero con una gioia, una passione ed un'inventiva qualitativamente più soddisfacente dei giochi creati appositamente per loro.

A contatto coi bambini ho imparato che “il giocare”, per chiunque e a qualsiasi età, se fatto con passione è una delle cose più serie che ogni individuo può fare. Oltre a far emergere ed esercitare le potenzialità creative che ognuno di noi possiede, ci immerge in una dimensione ludica tesa alla sperimentazione, che aguzza la capacità inventiva e aiuta a far scaturire idee e possibilità nuove che la riproposizione stereotipata della normalità quotidiana inibisce.

Epidermide giocosità amore

Ci sono stati due testi che hanno avuto un'importanza preponderante nella mia autoformazione professionale: *Il linguaggio della pelle* di Ashley Montagu e *Shantala* di Frédérick Leboyer. Il primo mi è stato consigliato durante un aggiornamento agli inizi degli anni ottanta, il secondo da una mia amica professoressa. Montagu è stato professore di anatomia ed antropologia nelle più prestigiose università americane e scrisse all'inizio degli anni settanta questa accurata ricerca ed approfondita riflessione su *il senso del tatto nello sviluppo fisico e comportamentale del bambino*. Leboyer è un ginecologo di livello internazionale, che deve la sua fama a *Una nascita senza violenza*, in cui descrive per la prima volta la possibilità di un parto dolce. *L'arte del massaggio indiano per far cre-*

scere i bambini felici è il sottotitolo di *Shantala*, un libro che, attraverso meravigliose fotografie commentate da riflessioni espresse in forma poetica, racconta un'arte antichissima, tramandata oralmente in India, del modo sapiente con cui alcune madri massaggiano i loro figli fin dalla nascita, in alcuni casi fino a quando diventano adulti.

Entrambi i testi, da punti di vista diversi, trattano in modo approfondito del rapporto epidermico. Il primo è un'analisi rigorosa del significato, delle possibilità e delle capacità della pelle umana in chiave antropologica, che usufruisce dell'ampia ricerca scientifica allora disponibile. Il secondo fa conoscere al mondo un antichissimo rituale indiano, mai fino allora documentato, dell'intimo rapporto attraverso l'arte del massaggio che la madre instaura col proprio figlio, che ha lo scopo di creargli le migliori condizioni perché possa trovare la felicità esistenziale. Il primo è uno sguardo a tutto campo che offre acute riflessioni su una delle più importanti componenti del corpo normalmente sottovalutata. Il secondo è uno sguardo poetico su un atto d'amore universale che si manifesta attraverso il contatto corporeo reciproco.

Nel primo mi colpì in particolare la riflessione sul leccamento che tra i mammiferi fa ogni madre ai propri piccoli neonati, particolarmente nella regione pirineale (quella fra i genitali esterni e l'ano). Montagu documenta che non è affatto dovuta al bisogno di detergerli, come si tende a supporre, bensì a una stimolazione cutanea essenziale e vitale per un adeguato sviluppo organico e comportamentale dell'organismo. Inoltre riporta con dovizia dati ed esperimenti che dimostrerebbero che i cuccioli cui viene negato questo leccamento immediatamente post natale facilmente muoiono o, nei pochi che sopravvivono, si riscontrano notevoli ritardi e disturbi dello sviluppo, con danni in particolare all'apparato genitourinario e alle funzioni gastro-intestinali.

La cosa interessante da notare è che la nostra specie rappresenta l'unica certa eccezione. Gli esseri umani, forse anche le scimmie antropomorfe, sono l'unica specie mammifera in cui non si riscontra questa pratica. Con gran rincrescimento Montagu non è infatti riuscito a sapere con certezza se le scimmie antropomorfe (orango, scimpanzé e gorilla) leccino i loro piccoli, mentre le altre scimmie lo fanno. Documenta però, sempre con gran dovizia di dati, che le scimmie antropomorfe hanno rituali di sfregamenti e contatti epidermici probabilmente sostitutivi del leccamento vero e proprio, come la strigliatura con le mani a mo' di pettine (interessante la strigliatura con denti speciali a forma di pettine tra i lemuri che in realtà rappresenta una forma di leccamento).

È molto probabile, sostiene a un certo punto Montagu, che ci sia stato uno sviluppo evolutivo dal leccamento alla strigliatura con i denti e

con le dita, fino all'accarezzamento con le mani, come nell' homo sapiens. Presume quindi che per i piccoli della specie umana l'accarezzamento sia una importante esperienza sensoriale, come per i piccoli di altri mammiferi lo è il leccamento. Infine afferma che «*sembra evidente che uno degli elementi nella genesi della capacità di amare sia il "leccamento", o il suo equivalente in altre forme di piacevole stimolazione tattile*»². In senso proprio e figurato, leccamento e amore sono strettamente connessi; «*in altre parole si impara ad amare non perché ce lo insegnano, ma per il fatto di essere amati*»³.

Shantala, da un'altra angolatura, in un certo senso rappresenta la valorizzazione massima della fondamentale importanza del rapporto epidermico. È un inno alla vita che nasce e prende forma chiedendo e ricevendo amore. Col suo lirismo espressivo ci introduce e ci prepara al senso che sottende alla tecnica del massaggio che poi esporrà: «*I piccoli hanno bisogno di latte, / sì. / Ma più ancora di essere amati, / e di ricevere carezze*»⁴. Per finire poco più avanti con carezze di poesia: «*Ah, sì, questa pelle, bisogna prenderne cura, nutrirla. / Con amore. Non con le creme. / Essere portati, cullati, carezzati, essere tenuti, massaggiati, sono tutti nutrimenti per i bambini piccoli, / indispensabili, come le vitamine, i sali minerali e le proteine, se non di più. / Se viene privato di tutto questo / e dell'odore, del calore / e della voce / che conosce bene, / il bambino, anche se gonfio di latte, si lascerà morire di fame*»⁵.

Il contatto epidermico, gli accarezzamenti, il rapporto corporeo tra madre e figlio, fino a diventare dopo un mese di vita tecnica vera e propria di massaggio, cominciano subito dopo il parto. Rappresentano e sono la continuità del rapporto di contatto simbiotico che c'era quando il figlio/feto era avvolto e protetto nella placenta della madre. Il tatto, attraverso l'inimitabile e insostituibile elevatissima sensibilità della pelle, fin dall'esistenza fetale è il senso fondamentale che permette al bambino di captare i messaggi del mondo, trasmessigli per i primissimi tempi dalle manifestazioni di contatto d'amore materno. Ma anche dopo, quando entrerà in contatto con altri, continuerà a richiedere quel tipo e quella qualità di messaggi. Perché la vita, per esser goduta nella sua intensità ha bisogno di amore, più che di parole d'amore.

I messaggi e gli insegnamenti ricevuti da questi due libri mi fecero riflettere molto. Mi aiutarono a pensare e mi spinsero a ripensare e a

² *Il linguaggio della pelle*, p. 39.

³ *Idem*, p. 33.

⁴ *Shantala*, p. 21.

⁵ *Idem*, pp. 22 e 23.

guardare con occhio diverso e con maggiore curiosità intellettuale il rapporto coi bambini e il rapporto tra bambini. Il vederli diversamente mi permise di capire quanto fosse effettivamente importante il contatto epidermico. Quanto il toccare, non solo con le mani, ma con tutto il corpo, rappresentasse per loro sia uno strumento di conoscenza sia una fonte di gratificazione. Notai quanto il tocco reciproco, a tutti i livelli compreso quello aggressivo, fosse un elemento insostituibile di relazione e di scambio. Continuamente si scambiano affettuosità e scariche aggressive attraverso le quali conoscono e imparano. In realtà lo fanno con tutti i sensi, perché si ascoltano, si odorano, si guardano, si assaggiano, ma il contatto/rapporto della cute, con gli stimoli tattili che trasmette, è il sensore che trasfonde con più immediatezza o allarme o rassicurazione, perché fa sentire istantaneamente o il dolore o il piacere che viene subito percepito da tutto il corpo.

I bambini amano toccare ed essere toccati. Hanno bisogno di sentire gli altri corpi col proprio e hanno bisogno che la loro pelle sia stimolata perché è alla ricerca di quelle sensazioni d'amore di cui parlano Montagu e Leboyer. Se ne vengono privati non imparano ad amare perché non ricevono amore e, frustrati, sono spinti ad aggredire il mondo con violenza, ad aggredire e ad attaccare chi gli sta vicino e le cose che li circondano.

Se a un bambino che sta vivendo una fase particolarmente aggressiva ci si limita a dirgli che "deve essere buono non cattivo", quasi sicuramente aumenterà la sua tensione aggressiva. Si sente frustrato perché lo si sgrida, gli si comunica che non è bravo e lui non capisce perché. Nello stesso tempo continua ad esser deprivato di quella richiesta d'amore che sente impellente, che non è soddisfatta e di conseguenza è la causa prima della sua aggressività. La frustrazione, si sa, carica di energia aggressiva che ha bisogno di sfogarsi. Non è per nulla una questione di tipo morale, di essere buono o cattivo, come sostiene il messaggio che spesso trasmettiamo, ma di carica energetica che si accumula fino a non poter più essere contenuta.

Dopo aver letto questi due testi verificai moltissime volte che invece di sgridare o punire è molto più efficace accarezzare. Convincevo i bambini che manifestavano alti livelli di aggressività ad essere accolti tra le mie braccia e cominciavo ad accarezzarli, in particolare sul petto con carezze a movimento circolare, ma anche sulla schiena e sulla testa. Carezze propinate con la giusta pressione: senza spingere troppo, ma nemmeno in modo blando. Sentivo i loro muscoli contratti sciogliersi a poco a poco, fino a raggiungere quel rilassamento che dava il segno di un sovrappiù benessere. Si lasciavano fare. Si abbandonavano alla piace-

volezza delle mie mani che a poco a poco distendeva loro la pelle. L'accarezzamento, fatto con cura, trasmette all'epidermide quella tensione d'amore che, percepita dapprima a livello cutaneo, trasmette poi a tutto il corpo una piacevolissima sensazione di benessere rilassante. È perciò un ottimo strumento di scarica degli accumuli aggressivi.

Capii con piena consapevolezza perché i bambini piccoli si lasciano fare, abbandonandosi completamente, quando li detergi nella regione pirineale con un batuffolo inumidito di olio o di latte detergente, dopo averli puliti a dovere durante le funzioni del cambio nel bagno. Montagu nel suo libro chiarisce come lo strofinare o accarezzare con un batuffolo inumidito sostituisca egregiamente la funzione originaria di quel leccamento che la specie umana, eccezione tra i mammiferi, non pratica. Notai anche che se lo fai affrettatamente o distrattamente, trasmettendo che non ti curi di loro con la dovuta attenzione, i bambini danno segni di nervosismo. Per esempio può succedere che si muovano in modo tale da renderti difficoltosa la messa del pannolino, rifiutandosi di collaborare come invece fanno normalmente quando non si sentono disturbati.

Il bisogno di gratificazioni corporee è predominante, fondamentale in ogni occasione di relazione e di "gioco", fra loro e con noi adulti. Amano giocare corpo a corpo, abbandonandosi a movimenti spontanei che evocano la lotta o una danza. Sempre piacevolissimo rotolarsi insieme sui tappeti, fare capriole, rovesciarsi addosso l'un l'altro ridendo e urlando per manifestare la propria gioia. Anche quando li prendevo sotto le ascelle per lanciarli in aria, farli ricadere giù e riacchiapparli con agilità sempre sotto le ascelle prima che toccassero terra: vivevano una piccola emozione che ho sempre supposto simile a quella che si può provare in discesa sulle montagne russe.

Pure i "giochi" imitativi piacciono moltissimo ai bambini. Imitare l'altro è come immedesimarsi nel corpo di cui si stanno riproducendo i movimenti, come se lo si toccasse per intero avendolo rivestito interamente col proprio. Mi hanno seguito sempre con grandissima attenzione quando mi esibivo per loro in imitazioni di alcuni personaggi, di animali, o di loro stessi. Si divertivano ad imitare le mie imitazioni, non preoccupati tanto della capacità imitativa, che li interessava ben poco, quanto di riprodurre i movimenti collegati ad animali o persone. Il "gioco" imitativo è un ottimo esercizio per imparare ad acuire l'osservazione dei particolari distintivi di chi viene imitato, quindi è un ottimo strumento di conoscenza degli altri. Notai che in questo campo i bambini mostrano eccezionali incredibili capacità di osservazione.

Anche la voce può essere un meraviglioso strumento per accarezzare. Non con le dita, né col palmo della mano, ma coi suoni vocali, che han-

no sempre indubbiamente il timbro emotivo dei sentimenti che ti animano quando li emetti. In fondo sono vibrazioni che attraversano l'aere, quando parli con qualcuno e i suoni sono diretti a lui. Le vibrazioni sono qualcosa di molto concreto anche se invisibile. Oltre a far vibrare la membrana uditiva dell'orecchio che traduce i suoni al cervello, percuotono la cute ed il modo con cui la percuotono determina reazioni emotive. Un parlare dolce, ritmato, carico di propensione benevola, trasmette tensione amorevole che il bambino percepisce perfettamente, per cui si fa cullare esattamente come con le carezze, indipendentemente dai contenuti delle parole. Un bambino che si gode l'accarezzamento sonoro di una voce amorevole che lo coccola, non ascolta tanto quello che gli viene detto, quanto si lascia crogiolare dalla gradevolezza sonora a lui diretta, che gli sfiora amorevolmente la pelle e gli auricolari.

Se si fa un lavoro come il mio con la dovuta attenzione ci si rende conto ben presto che i modi di trasmettere amore, accettazione e comprensione totale dell'altro, sono molteplici. S'impura pure che le dichiarazioni verbali hanno poco peso e poco valore se non sono accompagnate da un corredo di atti, gesti, suoni e mimiche in grado di suscitare quelle emozioni e quelle vibrazioni che, oltre a far sentire bene il bambino, lo rassicurano che è effettivamente amato come richiede con tutto se stesso e allo stesso tempo gli suggeriscono che può amare.

Espressione grafica

In un lavoro come il mio t'incontri immediatamente con i "ghirigori" dei bambini. Ne fanno in continuazione. Mi ci volle un po' prima di scoprirne il fascino. Non li guardai fin dall'inizio con l'attenzione dovuta, seppur già avevo letto qualcosa di consistente sulla loro importanza. Li consideravo più che altro un modo di esprimersi libero, che ovviamente aveva le caratteristiche importanti dei segni, ma che più o meno aveva per me la stessa importanza del come prendevano un oggetto e vi "giocavano", parte del processo di conoscenza.

La svolta ci fu quando incontrai un testo che risultò davvero illuminante: *Dallo scarabocchio al disegno*, di Marthe Bernson. Un libretto di un centinaio di pagine, denso di contenuti. Mi diede una prima base di senso in grado d'interpretare e comprendere in modo adeguato e soddisfacente quell'universo complicato di segni, all'apparenza incomprensibile, che sono i disegni dei bambini. Possiede infatti una chiarezza d'impostazione che ha un riferimento psicoanalitico, ma non si limita ad esso. Cioè non parla di psicoanalisi analizzando i segni dei bambini,

mentre li descrive e li analizza usufruendo delle basi di conoscenza offerte dalla psicoanalisi.

Sostanzialmente ci dice che come esistono tre fasi nell'evoluzione psicofisica esistono pure tre stadi nell'evoluzione grafico-espressiva, collegate tra loro anche quando non si manifestano contemporaneamente. A livello psicofisico c'è prima la fase boccale, o orale, in cui predomina la suzione e il bambino si porta tutto alla bocca, poi quella anale o digestiva, predominata dal controllo degli sfinteri, poi quella genitale, in cui comincia a prender consapevolezza della propria identità, fase che Berson definisce oblativa per eccellenza perché comincia a manifestarsi il dono di sé, il gesto centrifugo.

A livello grafico-espressivo il primo stadio, nominato vegetativo-psicomotorio, si manifesta all'incirca attorno ai diciotto mesi, quando il bambino a un certo punto prende coscienza che riesce a lasciare dei segni che permangono, i classici scarabocchi, che non esprimono forme identificabili, ma che gli danno la certezza che può lasciare tracce di sé. Il secondo stadio, identificato come immaginativo-rappresentativo, senza abbandonare completamente il primo si manifesta fra i due e i tre anni d'età. In un certo senso è uno scarabocchio più evoluto, perché sta prendendo coscienza del mondo circostante, ne sente le ripercussioni dentro di sé ed è spinto a non fare solo dei segni per il piacere del movimento. Appare la forma chiusa circolare, che gli permette di cominciare ad abbozzare forme da cui partono prolungamenti di linee, i primi abbozzi di rappresentazione di sé e di chi gli sta attorno. Il terzo stadio, comunicativo-sociale, appare all'incirca tra i tre e quattro anni, quando comincia ad essere interessato a ciò che fanno gli adulti e li vuole imitare. È infatti una grafia che tenta di imitare la scrittura. Non vuol più solo disegnare, ma anche scrivere, come fanno appunto gli adulti, tracciando segni spezzati o ondulati continui che fanno pensare a una fisarmonica. Non vuol più solo disegnare, ma sente il bisogno di comunicare. Uno stadio che non dura molto e che precede immediatamente l'inizio della vera e propria rappresentazione grafica di sé e del mondo.

Un'impostazione che mi risultò estremamente utile, anche perché non me ne servii mai in modo pedissequo, come fosse un vangelo, una verità rivelata cui attenermi con atto di fede. Nell'osservare sia i prodotti grafici dei bambini, sia soprattutto mentre li facevano quando trovavo il tempo di soffermarmi, pur avendo ben presente i tre stadi e il loro significato, dentro di me non mi sono mai limitato a tradurli in un'interpretazione che li riproducesse pari pari. Erano una base di partenza fondamentale per capire il senso profondo di ciò che i bambini esprimevano graficamente, ma accompagnata dalla ricerca dell'identificazione delle

caratteristiche personali e uniche che rendono irripetibile sia il momento del fare sia la specificità individuale.

Unendo le due cose, con la necessaria accortezza, potevo trovare conferma a ciò che avevo intuito sul carattere o sul modo di essere dei singoli, perché veniva espresso nelle volute grafiche dei loro segni. Proprio attraverso l'esperienza capii che è fuorviante pretendere di identificare la situazione psichica di un bambino partendo dall'interpretazione dei suoi disegni. È invece fondamentale conoscerlo prima ed osservarlo attentamente. Allora sì che la lettura delle grafie e delle loro volute informali può essere di aiuto, perché riflette cosa il bambino racconta di sé mettendo inconsciamente a nudo la propria situazione interiore. In quell'espressione grafico-motoria espressa, se ero accorto, potevo ritrovare degli aspetti importanti della sua condizione psichica, che sono alla base anche dei suoi comportamenti, che magari avevo intuito osservandolo, ma di cui giustamente non portavo certezza, proprio per non stigmatizzarlo con un giudizio che rischiava sempre di diventare aprioristico.

Mi resi pienamente conto che i bambini non solo amano scarabocchiare, ma che soprattutto ne hanno bisogno. Non creare perciò le condizioni per cui possano farlo liberamente ogni volta che vogliono rischia di non aiutare il loro sviluppo psico-fisico. Fortunatamente negli anni in cui ho lavorato è stato un fiorire continuo dentro le sezioni di situazioni in cui i bambini avevano pieno diritto di esprimersi graficamente. Al contempo ho avuto l'impressione che non sempre se ne comprendesse appieno il significato profondo. Il bambino fa i suoi scarabocchi molto volentieri e, come fa spontaneamente con qualsiasi cosa che lo prenda, ci s'immerge ed è tutto concentrato. È un piacere vederlo tracciare segni, per cui permetterglielo aiuta a determinare un clima sereno e piacevole durante la giornata. Da un punto di vista pedagogico però questa non dovrebbe essere la ragione principale per cui li si favorisce o addirittura li si incentiva a farlo.

Quando poi, d'accordo con le mie colleghe, decidemmo di allestire in una sezione di grandi divezzi un angolo apposito in cui i bambini potevano recarsi ogni volta che lo desideravano, nel quale trovavano fogli e pennarelli a piacimento e potevano fare i disegni che volevano, abbiamo ottenuto risultati sorprendenti. La carta dei fogli ci veniva procurata da genitori che per il loro lavoro ne avevano di recupero a iosa. I bambini si recavano spontaneamente in quello spazio senza dover chiedere il permesso, prendevano pennarelli e carta e sviluppavano le loro grafie, una, due, tre volte... fino a quando non decidevano di smettere.

La scelta fu importante perché fino ad allora si era proposto loro di scrivere o disegnare solo come una delle attività ludiche nell'ambito del-

lo spazio/tempo dedicato alle attività. Anche se era una delle attività più frequenti perché ci si rendeva conto che a loro piaceva in modo particolare, non veniva concepito come un momento specifico che aveva bisogno di potersi manifestare liberamente nei tempi che ogni bambino decideva da solo. Dedicare ai bambini uno spazio apposito che si gestivano autonomamente, non più come qualcosa proposto dagli adulti, fu un salto di qualità non indifferente, perché rappresentò il riconoscimento che la libera espressione grafica aveva un significato specifico di autoespressione e autoformazione, che andava al di là della semplice attività da farsi all'interno di routine programmate.

Con quest'assetto riuscii a ritagliarmi anche diversi momenti in cui li osservavo disegnare e cercavo di cogliere a fondo i processi di svolgimento del disegno. È molto interessante assistere a come li svolgono. Innanzitutto trovi ulteriore conferma alle differenze individuali. Ognuno traccia segni in modo unico e irripetibile, anche se a uno sguardo di superficie potrebbero sembrare tutti simili, se non uguali. C'è chi occupa in breve tutto lo spazio/foglio con ampi ghirigori che s'intrecciano freneticamente. Chi lo fa provando tutti i colori a disposizione, chi uno solo, chi solo alcuni. Chi va direttamente al centro e si muove soprattutto attorno. Chi parte dal centro e poi si dilata continuando ad avere il centro come riferimento. Chi sceglie una parte del foglio, o un angolo, e continua soprattutto lì. Chi crea praticamente due o più sezioni separate. Chi circonda uno spazio delimitandolo per racchiudervi il suo racconto/segno separato da un altro racconto/segno esterno ad esso. E via dicendo...

Notai che il modo di affrontare lo spazio/foglio aveva una certa corrispondenza col modo di affrontare gli spazi in generale, così come per le relazioni. Chi, per esempio, tendeva ogni volta ad occuparlo fin da subito per intero era propenso ad esplorare immediatamente tutto il territorio con cui veniva a contatto, tendendo pure ad entrare in relazione con tutti quelli che vi si trovavano. Chi invece delimitava un settore dentro il quale si raccontava, prima di cominciare ad esplorare sembrava avesse bisogno di garantirsi un proprio punto d'osservazione da cui partire. Chi sceglieva una parte del foglio e vi rimaneva, faceva praticamente la stessa cosa col territorio/sezione, privilegiando uno stazionamento di riferimento all'interno del quale preferiva fare le sue cose o intrecciare relazioni con gli altri. E via dicendo.

In un certo senso sembrava che lo spazio/foglio, a livello psichico, rappresentasse simbolicamente lo spazio/mondo di riferimento in cui il bambino si collocava, sia come modo sia come qualità del collocarsi. Nella rappresentazione/espressione grafica agiva a livello inconscio, raccontando spontaneamente la propria situazione col tracciato delle linee

e dei segni, mostrando simbolicamente come viveva la propria situazione. Nella realtà si muoveva istintivamente seguendo le spinte pulsionali che lo spingevano a fare e a comportarsi in quel determinato modo invece che in un altro. Mi sembrava evidente che lo spazio/foglio simboleggiasse per ognuno di loro lo spazio/mondo in cui raccontava come vi si collocava con le tracce dei segni lasciati. Con grande acume Arno Stern sottolinea: «*Il bambino negli scarabocchi lascia tracce della sua evoluzione. Li abbandona perché per lui quello che conta è solo l'attimo in cui li realizza*»⁶.

Nella sezione dei grandi, dove tutti erano già pienamente nel secondo stadio e si divertivano ad esibirsi nel produrre molte forme circolari chiuse con prolungamenti di linee, era frequente che raccontassero la propria situazione affettiva. Era possibile verificarlo perché esprimevano anche con le parole ciò che stavano facendo. Nella massima parte dei casi si trattava della rappresentazione di figure umane che corrispondevano a se stessi col babbo la mamma i fratelli e le sorelle, a volte le amiche o gli amici del cuore. Era sorprendente come ciò che ne risultava corrispondesse a situazioni vere. Se per esempio se stesso era disegnato grande e gli altri molto più piccoli attorno o di lato, esprimeva che era al centro dell'attenzione familiare e che tutti dipendevano da lui o da lei. Se si rappresentava o delimitato in modo chiaro da una o più linee di separazione o mettendosi in disparte in un angolo, stava descrivendo di non riuscire ad essere considerato come gli sarebbe piaciuto. Se gli altri erano tutti molto più grandi e si rappresentava piccolo piccolo voleva dire che si sentiva sopraffatto dal mondo che lo circondava. Non era chiaramente una corrispondenza automatica, ma un'attenta osservazione mi ha portato a constatare che frequentemente il loro disegnare era una chiara rappresentazione della propria collocazione nella vita reale.

Mi è rimasto impresso il racconto di un bambino che si era rappresentato molto piccolo rispetto al babbo e la mamma e che si era collocato orizzontalmente, come fosse steso per terra, proprio in fondo all'angolo in basso del foglio, essendosi anche delimitato da una grande linea circolare che lo separava dal tutto. Mi disse che era lui, indicando il piccolino steso nell'angolo, che si stava nascondendo mentre il babbo e la mamma non si erano accorti che lui si era nascosto. Gli chiesi perché non li chiamasse in modo che se ne accorgessero. Mi rispose che no, lui voleva rimanere lì senza che loro sapessero, perché così non lo sgridavano. Conoscendo in linea di massima la sua storia compresi come quella

⁶ Arno Stern, *Per un'educazione creativa*, p. 109.

rappresentazione grafica fosse veritiera. La sua condizione familiare era devastante, con litigi continui tra i genitori che, magari senza rendersene conto, scaricavano frequentemente su di lui la loro situazione in sfacelo.

Raccontando attraverso il disegno la propria storia per come la sente e la vive, il bambino la ripercorre interiormente, mette a nudo il suo sentire e fa uscire le energie compresse che la sua coscienza cerca di celare a se stesso. Per questo sono convinto che abbia anche un significato di piccola esorcizzazione delle sofferenze che lo condizionano e gli creano paure. Quando vivi una condizione di disagio più o meno intenso, nel caso dei piccoli senza sapere e capire neanche perché, accumuli dentro di te un tipo di energia che senti negativa perché ti fa male e non la vorresti. Se non trova la maniera di fuoriuscire e di esprimersi in qualche modo, detta energia si comprime al tuo interno e preme per avere lo sfogo che non trova. Non potendo fuoriuscire si sfogherà allora su di te, facendoti soffrire perché la stai ingabbiando mentre avrebbe bisogno di scatenarsi.

Per il bambino la manifestazione grafica, attraverso i segni che produce, per l'attività motoria con cui li produce e per la simbolizzazione segnica, che inconsciamente esprime le condizioni sia di piacere sia di disagio affettivo che sta vivendo, può rappresentare un momento fondamentale per permettere alle energie negative compresse di fuoriuscire, attenuando la pressione dell'accumulo energetico che altrimenti riverirebbe contro di sé. Lo stesso processo equivale nel caso di una condizione di soddisfazione e non di sofferenza. Insomma, attraverso gli scarabocchi e i ghirigori del suo esprimersi a livello grafico e motorio, il bambino racconta se stesso in modo pre-razionale e, raccontandosi, comincia a liberare le energie emotive accumulate che non controlla.

Continuando ad osservarli e ad elaborare le mie impressioni, a poco a poco imparai che la complessità dell'espressione grafico/motoria dei disegni dei bambini è molto più ampia e comprendeva altri aspetti che mi suscitavano un grande interesse. Mentre infatti traccia quei suoi segni, unici e irripetibili, ogni bambino o bambina fa anche un'esperienza cognitiva che favorisce il formarsi progressivo e il perfezionamento continuo delle sue abilità. Guardandoli mentre disegnano puoi capire pienamente che i loro scarabocchi nascono e prendono forma attraverso un intersecarsi continuo di casualità ed intenzionalità. Quei segni intrecciati, fatti con stupore, divertimento e curiosità per esplorare lo spazio e le proprie capacità, costituiscono un vero e proprio linguaggio espressivo multimediale, che si avvale cioè di più aspetti comunicativi.

Nel fare scarabocchi ci sono più momenti operativi e sono presenti più componenti in contemporanea, che danno senso e significato al fare

nel momento in cui viene fatto. C'è la gestualità, più o meno ampia e più o meno veloce, data dai movimenti del braccio e della mano, oltre che dal corpo nel suo insieme che li accompagna. C'è l'elemento sonoro, rappresentato dai rumori e dai suoni involontari che producono i gesti mentre strusciano il foglio con la matita. C'è l'elemento verbale, perché mentre disegna pronuncia vocalizzi o parole che fanno da complemento al racconto grafico. C'è ovviamente l'elemento grafico, dato dai segni che appaiono sul foglio. E c'è pure l'elemento cinetico, rappresentato dall'energia impressa coi movimenti nel tratto gestuale.

È un insieme di esperienze che avvengono simultaneamente, durante le quali amplifica il suo senso del fare mentre vive il piacere di esprimersi liberamente, affinando le abilità e raggiungendo una progressiva sempre maggior competenza. Nello scarabocchio sono dunque compresi il gesto, il disegno, la scrittura e l'emozione del fare. Per i bambini disegnare liberamente è come "giocare" liberamente. Mentre lo fa ciascuno di loro esprime se stesso in maniera autonoma e irripetibile ed è preso dall'intuizione istintuale, senza essere minimamente preoccupato né dall'estetica né dal risultato. Si può dire che nella prima e primissima infanzia quella del bambino è espressività pura, a differenza dell'adulto che è invece concentrato sul processo di ciò che sta facendo.

Nello stesso tempo mi accorgevo che il seguirli con attenzione facilitava una relazione empatica tra loro e me che aumentava d'intensità. Non poteva essere diversamente. Quei loro segni hanno continuato ad affascinarmi perché erano ancora dentro di me, abbarbicati nelle profondità della mia anima. Intuivo che in noi adulti non scompare mai del tutto il bisogno di esprimersi attraverso lo scarabocchio, questo particolare linguaggio "infantile" così ricco di componenti comunicative ed espressive. Trovai conferma quando mi capitò di leggere in un saggio che trattava d'arte che, per raffigurare un movimento o elementi sfuggenti, anche l'adulto ricorre agli scarabocchi, non per incompetenza grafica, ma perché più rispondente a necessità espressive e comunicative. Esattamente come fanno i bambini. In particolare m'è rimasto impresso che Giotto utilizzò la soluzione tecnica dello scarabocchio per raffigurare le estremità inferiori degli angeli tra le nuvole.

Questa empatia crescente, che a tratti diveniva anche identificazione perché mi illudeva di farmi rivivere quando anch'io, alla loro età, mi dilungavo a tracciare ghirigori e segni dove mi capitava, mi ha permesso di affinare uno sguardo particolare su tutte le manifestazioni segniche dei bambini, di captare e cogliere diversi momenti del loro manifestarsi in tal senso, non soltanto quando li producevano con una matita o un pennarello. Ricordo, per esempio, quando un bicchiere scivolò dalle ma-

ni di una bambina e, cadendo, rovesciò sul pavimento l'acqua formando una specie di bolla a chiazza. La bambina cominciò a traversare la chiazza con un dito tracciando linee che si ricomponivano subito dopo. Non la interrompi e mi divertii ad osservare quel suo meraviglioso disegnare l'acqua sul pavimento, attratta esclusivamente dalla piacevolezza di un fare i cui effetti svanivano immediatamente. Mi disse infatti che stava facendo una magia.

Mi è anche capitato di poter supporre che il primo stadio dello scarabocchio possa manifestarsi molto prima del diciottesimo mese, come invece rilevato da Marthe Bernson. Più o meno a metà degli anni ottanta, in una sezione lattanti, durante il momento del pasto avevo appoggiato un foglio di scottex sul tavolo dove i bambini stavano mangiando. Uno tra i più grandini della sezione ne fu attratto, lo acchiappò con le mani unte, lo stropicciò un poco e lo ripose. Sullo scottex aveva lasciato un vistoso segno di sugo rosso. Ne fu attratto e lo riprese, sempre con le mani unte, lasciando altre tracce. Qualcosa deve essere scattato in lui perché cominciò a strusciarvi le mani più volte per lasciare altre tracce di unto che sistematicamente guardava.

Ne fui colpito perché è difficile che un bambino di quell'età possa rifare un'azione volta consapevolmente a lasciar segni. Per esser sicuro d'aver intuito giusto e allo stesso tempo aiutarlo presi a mia volta un altro foglio di scottex, mi assicurai che guardasse e unsi un dito col sugo per passarvelo sopra e lasciare tracce untuose. Poi presi delicatamente un suo dito, lo accompagnai fino a ungerlo di nuovo col sugo per poi guidarlo a lasciare anch'egli una traccia. Si guardò il dito e guardò lo scottex appena segnato. Ci prese gusto e ripeté la cosa da solo più volte. A quel punto ebbi un'idea. Andai a prendere un foglio di carta e glielo offrii perché vi facesse la stessa cosa. Funzionò! Vi tracciò sopra con energia e una voluttà che gli usciva dagli occhi una serie di ghirigori di unto, prima con lo stesso dito poi con tutta la mano. Ovviamente alla fine il foglio fu disintegrato e non ne rimase nulla. Ma i suoi occhi che sprizzavano gioia mi confermarono che aveva vissuto un'esperienza esaltante. Mi convinsi che forse aveva vissuto un primo sprazzo di consapevolezza che la propria mano era un prolungamento di sé, che poteva lasciar tracce del suo passaggio.

Gli altri vicino a lui avevano guardato tutta l'operazione con curiosità. Allora provai anche con loro sia con lo scottex sia col foglio di carta. Ovviamente non fu la stessa cosa. Anche se sai che ognuno si muove e agisce a modo suo, sorprende sempre la loro differenziazione. Con gli altri non ebbi la certezza che stessero tracciando segni d'unto consapevolmente. O sbattevano con forza le mani e se le guardavano, o prende-

vano il foglio stropicciandolo con le mani impastate di sugo per poi metterselo in bocca. Si soffermarono qualche attimo anche a guardare il foglio che avevano deturpato, ma, a parte una bambina più o meno della stessa età, non mi diedero l'impressione che fossero colpiti dalle tracce untuose casualmente lasciate dal proprio fare frenetico.

Un'altra scoperta che m'indusse a cambiare l'attenzione dello sguardo rispetto all'esperienza grafico-espressiva fu la comprensione, da parte mia, del perché tutti i bambini sbattono con forza la penna quando cominciano a scarabocchiare. Mi fu suggerita da un conduttore durante un aggiornamento sulla produzione di suoni e rumori. Con molta competenza e chiarezza spiegò che quello sbattere sul foglio, così fastidioso per le nostre orecchie, quando cominciano le loro prime esperienze grafiche, ha in realtà una ragione molto precisa e allo stesso tempo molto importante: è dovuto ad un affinamento dell'abilità del controllo della pressione.

Quando un adulto scrive o disegna, per lasciare le tracce della sua grafia esercita con la mano una giusta pressione sul foglio. Se non ci fosse la minima pressione non lascerebbe alcun segno. Inoltre nell'adulto questo movimento e questa abilità sono pienamente automatizzate e le applica d'istinto. Nel bambino che ha appena iniziato a misurarsi con la propria capacità di lasciar segni quest'abilità deve essere ancora affinata. Così quando sbatte lo strumento con cui scarabocchia lo fa perché sta cercando la giusta pressione che non ha ancora interiorizzato. Quando ci sarà riuscito smetterà di sbattere.

Una ragione estremamente semplice. Una volta appresala diventa addirittura ovvia e diventa imprescindibile non tentare più di reprimere in alcuna maniera quel loro fastidioso sbattere. Semmai bisogna fornirli di strumenti adeguati adatti a portare avanti al meglio la loro ricerca. E il pennarello a spirito, che per il segno grosso e ben delineato che lascia è il tipo di penna che si offre loro più di ogni altra, è senza dubbio il meno adatto. Dopo due o tre battute infatti ne rientra la punta e smette di lasciar segni, per cui di fatto ritarda l'affinamento dell'abilità che stanno cercando. Per favorirli in questa fase dello scarabocchio bisogna allora mettere a disposizione penne o matite particolarmente resistenti, in grado di sopportare il più a lungo e il meno rumorosamente possibile l'urto dell'impatto col tavolo.

L'irruzione dell'arte

Dopo vent'anni di "dado" al nido si presentò l'occasione di lavorare nell'ambito della didattica dell'arte. Nei primi anni novanta a Forlì, nel settore delle scuole d'infanzia, era stato costituito un gruppo "atelier" formato da sei insegnanti, che si occupava di elaborare progetti e proporre esperienze laboratoriali nelle scuole dell'infanzia prendendo spunto dai suggerimenti e dalle problematiche dell'arte. Dopo due anni due delle prime atelieriste del gruppo andarono in pensione e fu necessario sostituirle. Da quello che mi risulta, quando si presentò quest'occasione non furono disponibili insegnanti delle scuole d'infanzia, per cui i responsabili dell'amministrazione si rivolsero al personale del nido.

Ciò che mi attrasse non fu tanto il passaggio dal nido alla scuola d'infanzia, bensì il cambiamento della qualità del tipo di lavoro. Non si trattava più di gestire una sezione, ma di organizzare esperienze di laboratorio per i bambini in una prospettiva sperimentale. La cosa mi sollecitò immediatamente e diedi la mia disponibilità. Così, con un criterio di selezione basato sull'anzianità, assieme ad un'altra mia collega del nido entrai a far parte del gruppo "atelier" delle scuole dell'infanzia comunali forlivesi. Dal punto di vista normativo eravamo inquadrati esattamente come le altre insegnanti, mentre sul piano delle mansioni che ci venivano richieste svolgevamo cose molto differenti e particolari rispetto al normale adempimento professionale della sezione.

Oltre le specifiche mansioni, ciò che distingueva l'essere atelieristi è sempre stata la formazione particolare, almeno i primi anni in un certo senso permanente, volta a dare informazioni e strumenti operativi in grado di pensare e formulare dei progetti per realizzare coi bambini esperienze di laboratorio innovative, che prendessero spunto dall'universo concettuale ed esperienziale dell'arte. Ciò che mi piacque fin dall'inizio fu che, supportati dalla guida e dall'eccezionale competenza della professoressa Cristina Francucci, nostra formatrice e responsabile scientifica, si definiva insieme un progetto comune in genere monotematico, con due o tre nuclei progettuali cui attenersi, riferendosi al quale ognuno di noi sviluppava come meglio credeva sul piano operativo un proprio progetto personale.

In altre parole, le attività laboratoriali che proponevamo erano originali, cioè interamente pensate e progettate da ognuno di noi, collegate al tema del progetto comune solo come senso e come tipo di realizza-

zione. In questo modo si dava spazio e valore alla capacità e all'abilità progettuale individuale, attuando contemporaneamente una pluralità di esperienze e di realizzazioni unificabili perché tutte riferite ad un identico tema, ma che avevano uno sviluppo molteplice e differenziato. Questa impostazione ci ha poi permesso di poter allestire tre mostre che, oltre ad essere esposizioni ampie ricche e varie dei lavori dei bambini, risultavano anche proposte coerenti di percorsi didattici ad ampio raggio.

La particolarità specifica dell'atelier risiede nell'essere un luogo di sperimentazione creativa, indipendentemente dalla materia di riferimento. Luogo d'azione simbolico e reale allo stesso tempo, più che spazio delimitato, dove si può e si deve osare al fine di poter sperimentare al di là di ogni normalizzazione. Il che non vuol dire che vi si agisca a caso, senza un'idea o un progetto pensato. Anzi! Più si osa e si tenta d'innovare, più si ha bisogno di pensare e di prestare attenzione a ciò che si va a fare, perché, trattandosi appunto di materia *ex novo*, si rischia altrimenti d'essere travolti dal disordine mentale che può insorgere di fronte all'incalzare di possibilissimi imprevisti, i quali, senza idee di riferimento in grado di sorreggere l'azione, diventano facilmente destabilizzanti.

Il bambino deve poter vivere l'atelier come un luogo di esperienze particolari, dove è particolare soprattutto il modo in cui e con cui fa esperienza. Deve essere un luogo desiderato, ambito, da cui vuol essere sedotto e che a sua volta vuole sedurre. Lì può e deve vivere momenti unici e irripetibili, perché vi trova la possibilità di esprimersi in totale pienezza, riuscendo a far scaturire le sue capacità, la sua fantasia e la sua voglia di fare con gioia, ottenendo risultati che gratifichino sia la sua ambizione di esser capace sia il suo gusto estetico. L'atelier deve poter essere insomma luogo di scoperte: scoperta di possibilità nuove, addirittura insospettate, come pure delle proprie capacità, dell'affinamento delle abilità, di stimoli dell'intelligenza innovativi; in altre parole soddisfazione della sete di conoscenza.

Ho sempre presentato ai bambini l'atelier come un luogo magico, dove si liberano le emozioni che fanno librare nella "realtà" della fantasia. L'atelier, infatti, è luogo magico per eccellenza, dove la fantasia dei bambini riesce a spaziare liberamente fino ad identificarsi con la percezione che hanno del reale. Per magia intendo possibilità e capacità di trasformare aspetti e dimensioni del reale secondo proiezioni fantastiche nell'ambito di un'atmosfera incantata. Guardare come agiscono i bambini, in particolare i piccolissimi, mi ha sempre fatto supporre che è proprio questo sentire magico il modo in cui vivono il rapporto col mondo. Si immergono spontaneamente dentro le situazioni e, se queste lo favoriscono, non subiscono nessuna scissione tra fantastico e reale.

Di tutta questa esperienza mi hanno affascinato in particolare (e mi affasciano tuttora) alcuni spunti concettuali di base che davano senso al lavoro in sé e al modo in cui lavoravo. Più che spunti si trattava in verità di visioni delle cose, di vere e proprie chiavi di lettura capaci di stimolare un'interpretazione avvincente della realtà e del come operarvi. Il mondo dell'arte, con tutte le sue tecniche innovative e sperimentali, con tutta la sua costante ricerca di scandagliare e smembrare le visioni canonizzate e stereotipate della realtà, per reinterpretarla generando altre forme e altre visioni, è di per sé un immenso laboratorio capace d'innovarsi all'infinito, in grado di sfornare di continuo proposte diverse e sempre originali. Rappresenta un'occasione senza esaurimento per prendere spunti e ideare percorsi per esperienze stimolanti.

Il primo concetto di fondo che mi ha affascinato è sintetizzato nell'aforisma: «arte non come testo, ma come pretesto», che personalmente mi sono sempre divertito a intendere anche come pre/testo. Frase, per quel che mi risulta, sottolineata da Marco Dallari e Cristina Francucci, giustamente assunta come riferimento culturale certo da tutta l'équipe di lavoro della sezione didattica della G.A.M. di Bologna, oltre che da tutti noi del gruppo atelier forlivese. Per me riassume una vera e propria filosofia dell'intendere il lavoro, una chiave di lettura acclarata e ferma in grado di farmi interpretare nel modo più coerente cosa potevo fare e cosa scegliere.

La presa in considerazione dell'arte "non come testo" evoca un interessamento lontano dalla normale fruizione, anzi sganciato del tutto. Induce a non contemplare l'arte calandosi nella funzione passiva spettatore/cliente, ma ad entrarci in relazione attiva, vigile, per compenetrarne il senso e l'essenza creatrice e progettuale. Spinge ad immedesimarsi con le sue dinamiche creative fino a sentirle proprie, in una specie di simbiosi spirituale, per riviverle e reinventarle. Il testo è l'oggetto artistico prodotto e finito che viene messo in mostra. Da guardare, ascoltare, leggere, in definitiva, se riconosciuta opera d'arte, da ammirare. Il testo è il tendenziale capolavoro che siamo portati ad ossequiare, ammirati dalla lucentezza del suo porsi e dalla bravura inarrivabile e celeste del suo autore. Il testo crea distanza e gerarchia. Distanza incommensurabile da chi l'ha fatto perché appartiene ad un "Olimpo" inaccessibile ai comuni mortali. Gerarchia perché l'artista viene incensato su un piedistallo davanti al quale s'inclinano gli ossequianti fruitori ammaliati.

L'opera d'arte smette di essere testo e diventa pretesto quando non è più vissuta come mera fruizione ossequiante e passiva, ma si trasforma in occasione prelibata per reinterpretarla attraverso un'ermeneutica personale, che ce la fa rivivere emotivamente fino a farne un'esperienza

propria. Quando cioè diventa un'opportunità per un'esplorazione creativa individuale, che può anche trasformarsi in realizzazione di qualcosa d'altro, completamente diverso dall'opera d'arte osservata. Dal punto di vista didattico, per esempio, quando il bambino legge liberamente un quadro, o un'installazione, o qualsiasi opera esposta e dice cosa gli evoca e che metafore gli suggerisce. Ma anche quando l'insegnante progetta un'attività da proporre ai bambini ispirandosi alle tecniche, ai materiali e alle soluzioni sperimentate dagli artisti.

Personalmente ho cercato di andare più a fondo, oltre il pretesto come occasione, cercando d'intuire ciò che viene prima dell'oggetto finito e che ho chiamato pre/testo. Il pre/testo è l'anima dell'opera che, compiuta, verrà messa in mostra. È ciò che non appare perché non è mostrabile. È il percorso emotivo, interiore, spirituale, che ha permesso all'artista di concepire e progettare l'"opera/prodotto" cui il suo fare è riuscito a dare compimento. Entrare in collegamento intuitivo col pre/testo vuol dire sentirsi in sintonia con lo spirito e col senso che hanno animato l'artista durante la sua follia e la sua enfasi creative. Vuol dire riuscire a godersi l'opera al di là di quello che appare, oltre il bello o il brutto che può suscitare. Vuol dire intuire gli intimi stimoli concettuali ed emotivi che hanno spinto a concepirla.

Osservare l'opera d'arte volendo coglierne ciò che chiamo pre/testo, dopo essersi goduti l'impatto estetico, anzi usufruendone, vuol dire attraversarla con lo sguardo cercando i particolari significativi, i segni attrattori, il loro intreccio e il modo in cui s'intersecano, fino ad identificare il tratto energetico, il nocciolo essenziale che dà vita all'insieme e dà senso al contesto rappresentato, fino a percepire il tema e la spinta che hanno ispirato la ricerca e il percorso del fare che si è espresso. Allora diventano comprensibili intuitivamente i materiali scelti, gli amalgami cromatici, le forme espresse e le scelte tecniche. Dietro ogni opera c'è un'idea, a volte più di una, che viene inseguita, che diventa un travaglio carico d'inquietudine finché non trova la forma espressiva più appropriata al sentire dell'artista. Il pre/testo è tutto ciò e per capirlo bisogna sentirlo e intuirlo, non leggerlo. Bisogna attraversare l'opera con la propria anima perché bisogna entrare in sintonia con lo spirito creatore dell'anima dell'artista.

Allora il pre/testo diventa veramente un pretesto, per pensare come utilizzare i suggerimenti che se ne colgono e trasformarli in proposte operative da fare ai bambini per esperienze significative e gratificanti. È un pretesto perché non serve più l'opera prodotta che si ammira in quanto tale, mentre diventano fondamentali i pensieri e il sentire dell'artista durante il percorso creativo. La simbiosi intuitiva può riuscire a coglierli ritrovando le tracce indelebili del loro farsi dentro la compi-

tezza del prodotto artistico finito. L'arte diventa un pretesto didattico, un magnifico e insostituibile suggeritore, che induce a pensare e progettare cosa suggerire e proporre, che aiuta egregiamente a trovare i modi propri di reinventare alla ricerca delle proprie forme espressive, che permette ai bambini di vivere esperienze che contribuiscono alla loro crescita formativa.

A poco a poco mi resi conto che l'arte, o meglio il fare arte, ha un retroterra di pensiero che ne fa una vera e propria visione del mondo: «è un modo diverso di guardare la realtà». Altro concetto di fondo che mi aveva affascinato subito, ma che all'inizio mi giunse senza che fossi in grado di coglierne l'intrinseca profondità, sia intellettuale sia soprattutto spirituale. Come in genere succede quando s'inizia un approccio con qualcosa che non ti è familiare, ma la cui essenza è seducente, di primo acchito vieni colpito dalla sua visione d'insieme, dalla corazza di superficie che l'avvolge. Il contatto e la conoscenza in profondità avverranno successivamente per gradi, quando a poco a poco ne comprenderai la sostanza e riuscirai ad entrarvi in simbiosi.

Una delle cose che ho imparato proprio facendo l'atelierista è che l'arte è intrinsecamente una materia molteplice. È sentita, vissuta e considerata in modi diversi, ma t'accorgi che li contiene tutti e il privilegiarne un aspetto non è a discapito degli altri. Avvicinarsi all'arte pensando che sia prioritariamente "un modo diverso di guardare la realtà", oltre che ovviamente tante altre cose, ma interessato in particolare a quest'aspetto, rispondeva più che altro a un bisogno legato alla professionalità che ero chiamato a svolgere. Perché imparare a guardare il mondo e se stessi vuol dire predisporre ad esercitarsi a interpretare e comprendere cosa si è, come si è, come ci si vuol e si riesce a collocarsi, quindi a vivere in relazione scambievolmente con tutto ciò che è altro da noi.

In questo senso l'arte può aiutare moltissimo, dal momento che chi fa arte non può limitarsi a ciò che gli offre lo sguardo di superficie. In un certo senso è costretto a penetrare la sostanza delle cose e a oltrepassare l'apparenza. Attraversando ciò che appare lo supera per entrare in contatto, sensibile, emotivo, spirituale, con la materia immateriale e invisibile che rappresenta l'anima di ciò che è perché è addentro la profondità delle cose. Non sto pensando ovviamente alla "sustantia" di tipo aristotelico, ovvero quella qualità specifica senza la quale ogni ente sarebbe diverso da ciò che è, ma di ciò che l'individuo può cogliere con l'interiorità psichica collocandosi intuitivamente col suo sentire oltre lo sguardo di superficie.

Come ho scritto più sopra, «l'atto del creare richiede l'invenzione, il dar origine a qualcosa di nuovo, di esclusivamente personale sul piano

produttivo». E il fare dell'artista è atto creativo per eccellenza, perché in lui scocca quella scintilla che lo spinge a modificare gli stimoli originari delle sue percezioni, a dare una forma e un senso diversi da ciò che viene generalmente visto. L'artista è spinto a reinventare e produrre qualcosa di volutamente nuovo e diverso che gli scaturisce dentro, ad agire arbitrariamente sulla materia che ha davanti per modificarla e trasformarla a sua discrezione e a suo piacimento. Per tutto ciò l'arte è per eccellenza "un modo diverso di guardare la realtà", per cui attraverso il pretesto dell'arte diventava possibile elaborare progetti didattici interessanti, particolarmente capaci di indurre i bambini a fare esperienze altamente significative, in grado di stimolarli ad autoeducarsi, ad imparare ad osservare il mondo in profondità, attraverso l'affinamento della propria capacità di guardare.

Affinare lo sguardo

I bambini guardano molto, posano gli occhi su tutto, spesso fuggelvolmente. Sembra che nulla sfugga loro e che incamerino tutto. Allo stesso tempo, con la stessa velocità con cui colgono, passano ad altro. Ogni tanto soffermano lo sguardo, ma appena esaurito l'interesse momentaneo ricominciano l'instancabile ricerca visiva.

Mi ero fermamente convinto che educarli a guardare la realtà in modo diverso fosse una meta pedagogica da cui non potevo prescindere. Ma che voleva dire esattamente? Come metterla in pratica fattivamente? Per me adulto il guardare diversamente è chiaro. Vuol dire sforzarsi di uscire dagli stereotipi visivi, non guardare in modo canonico, ma soffermarsi sugli aspetti che in genere si tralasciano, sui particolari cui non si dà importanza, oltre a osservare da più punti d'osservazione e da diverse angolature. Il bambino in un certo senso in parte già lo fa, anche se non ne ha consapevolezza. Nota cose che a noi sfuggono e rimane colpito da aspetti e particolari che noi riteniamo facilmente irrilevanti. Lo fa spontaneamente, ma in modo fuggelvole, senza comprendere l'importanza di questa sostanziale differenza, ma è anche attratto da noi e tende a riprodurre i nostri modi di essere e i nostri comportamenti, per cui nel tempo è portato a modificare il suo modo di guardare per conformarlo al nostro.

Non essendone consapevole il bambino non valorizza questa differenza, non la esercita, non la educa. Anzi, col tempo l'annulla. Stimolarli a imparare a guardare coi loro occhi e col loro cuore, per riuscire a diventare attenti e consapevoli, era perciò un punto di partenza alta-

mente significativo. Invece di spingerli a guardare descrivendo noi cosa si sta guardando, come in genere si è portati a fare, suggerivo loro di osservare bene ciò che li circondava e di descrivere cosa vedevano, insistendo perché si esprimessero il più possibile. Mi accorgevo che così facendo scaturivano osservazioni sorprendenti. Stimolati a esprimersi per comunicare ciò che notavano, ogni bambino ed ogni bambina si soffermavano su piccoli particolari e su aspetti che di norma passano inosservati, cui difficilmente si dà importanza. Dalle differenti singole descrizioni scaturivano allora per incanto tante diverse rappresentazioni riconducibili tutte allo stesso oggetto di osservazione.

Ognuno, oltre ovviamente a vedere come tutti gli altri l'insieme che si coglie di primo acchito, si soffermava su cose che vedeva solo lui, che per un qualsiasi motivo rappresentavano gli elementi denotativi di ciò che stava osservando. La stessa struttura visiva personalizza l'oggetto osservato e la fa diventare cosa propria. Non manda al cervello una riproduzione di ciò che si vede, ma una rappresentazione personale, una trasformazione immaginativa di ciò che l'occhio coglie. Di fatto non guardiamo oggettivamente, mentre interpretiamo visivamente guardando. Così la realtà, che teoricamente definiamo oggettiva, cioè esterna al soggetto, al di là delle nostre convinzioni viene colta da ognuno di noi in modo personale. Reinterpretata, rivissuta, personalizzata.

Se fosse possibile estrapolare ciò che vedono più persone mentre stanno contemporaneamente osservando una stessa situazione e proiettare su uno schermo ciò che stanno vedendo, ci accorgeremmo che, pur guardando tutte la stessa cosa, ognuna vedrebbe cose diverse. La stessa scienza della struttura dell'occhio e della visione, ma anche la psicologia della gestalt e le leggi del raggruppamento percettivo confermano questa personalizzazione del vedere. *«La percezione è una simulazione ricostitutiva generata dal cervello, sotto il controllo di una determinante genetica, delle interazioni tra noi e l'ambiente materiale che ci circonda e in base alle nostre conoscenze e alle nostre esperienze precedenti: ciò che è percepito è diverso dall'oggetto esterno che rappresenta. Con una bella espressione della Programmazione NeuroLinguistica possiamo dire: la mappa non è il territorio, e ognuno di noi costruisce mappe diverse dello stesso territorio e anche mappe diverse da momento a momento, in base al nostro grado di attenzione, ai nostri bisogni, alle nostre motivazioni»*¹.

Ciò che conta per un'impostazione educativa e didattica che si ponga il compito di stimolare a scoprire creativamente la realtà, attraverso la

¹ Maria Teresa Tuccio, *Dall'occhio al cervello*, in <http://server1.fisica.unige.it/~tuccio/SSIS/visione.html>.

sperimentazione diretta, diventa la valorizzazione della visione personale. Sapevo che dovevo e volevo aiutare i bambini a diventare consapevoli del proprio modo di vedere, spingendoli a dargli il valore che merita. In un certo senso mi proponevo di attivare un processo esattamente opposto a quello che vuole la trasmissione di un sapere preconstituito, classico del rapporto tra docente che sa e discente che non sa e deve imparare da chi sa. Il sapere preconstituito parte dal presupposto che la conoscenza raggiunta ha già definito ed esplorato la realtà, codificandone e delimitandone la conoscenza. Dal punto di vista pedagogico si pone allora il compito di trasmettere questo sapere già definito e assicurarsi che l'allievo lo incameri e lo faccia proprio così com'è, perché parte dal presupposto che soltanto gli esperti hanno l'autorità di modificarne eventualmente i contenuti.

Ciò che personalmente mi ponevo come obiettivo di senso era invece che il sapere è prima di tutto una conquista personale e, affinché riesca ad acquistare un valore che lasci il segno, va scoperto attraverso l'esperienza diretta individuale, che usufruisce delle proprie capacità e dell'affinamento delle proprie abilità. Soltanto così ci si potrà poi collegare in modo efficace al sapere preconstituito, che c'è, che conta e che è in continua evoluzione e in continuo stato di ridefinizione. Soltanto se il bambino ha vissuto in prima persona le traversie dell'acquisizione del sapere, scoprendo il proprio modo di acquisire conoscenza, potrà in seguito valorizzare il sapere oggettivo preesistente e farlo proprio a pieno titolo come dote culturale del bagaglio della sua formazione personale.

Nei bambini della scuola dell'infanzia, ancor di più del nido, perde di senso qualsiasi priorità pedagogica di trasmissione di un sapere preconstituito. Non riescono ad incamerare concetti che si muovono su un piano di ragionamento astratto, mentre hanno bisogno di fare esperienza con processi di acquisizione di un sapere che sperimentano direttamente. Se incamerano concetti predefiniti lo fanno mnemonicamente e li trasformano in stereotipi che ripropongono in modo del tutto spersonalizzato. Ha senso sollecitarli a diventare consapevoli di come vedono la realtà, di come la vivono, di come captano e percepiscono le linee e i movimenti delle cose, facendo esperienza diretta sul campo senza bombardamenti concettuali preconstituiti.

Per tutte queste ragioni l'arte, intesa come pretesto per concepire ed attivare un modo diverso, non convenzionale, di guardare la realtà, ha sempre rappresentato un ottimo strumento di stimolazione inventiva. Offre modalità disparate ed efficaci di osservare e d'intervenire sull'osservazione. Oltre a stimolare i bambini a rendersi consapevoli della propria visione personalizzata, induce ad attivare gli elementi creativi e tra-

sformativi presenti in ognuno di noi. Induce pure ad usare gli stimoli della visione oltre la coscienza percettiva per intervenire a trasformare creativamente il percepito. È un momento di conoscenza attiva e d'intervento che permette di conoscere contemporaneamente se stessi e il mondo che li circonda.

Oltre a dialogare coi bambini su cosa vedevano e come lo vedevano singolarmente, era allora importante proporre di guardare gli oggetti e le cose al di là di ciò che sono e per cui servono, di guardarli come puri oggetti di visione, dimenticandosi del perché ci sono e della loro funzione. Osservare l'intreccio e l'insieme di linee e di colori e le loro forme come intrecci e forme cromatiche, facendo scaturire altre forme, facendo scoprire quali emozioni riescono ad evocare nel momento in cui le stanno guardando. Forme e intrecci di linee che attivano l'immaginazione e la fantasia e spingono a raccontare stati d'animo, evocazioni, storie, che si possono raccontare con le parole o rappresentare graficamente e pittoricamente, anche in modo informale, non necessariamente raffigurativo e realistico.

Per esempio suggerire ai bambini di guardare una sedia non come una sedia, semplicemente come un oggetto senza tener conto della sua funzione, come fosse un sasso o qualsiasi altra cosa. Per facilitare questo guardare al di fuori degli schemi di apprendimento codificato si pone la sedia appoggiata in modo diverso dal suo normale, o stesa o obliqua con la parte terminale dello schienale sul pavimento e le gambe all'aria. Ma si provano anche altre posizioni, suggerite dai bambini stessi, ed ogni volta si descrive individualmente come la si vede, che cosa fa venire in mente, quali racconti evoca. La stessa cosa, sempre vissuta come un gioco, con altri oggetti di uso comune, alla ricerca di modalità diverse dall'ordinario per osservare ciò che si offre alla vista.

Con identico spirito di ricerca invitavo a guardare, per esempio, un albero. Sollecitavo i bambini ad osservarlo dalla finestra e descriverlo. Poi uscivamo all'esterno e lo osservavamo da lontano da diverse posizioni, poi ancora più da vicino sempre da differenti angolature. Fino ad accostarci al punto da poterlo toccare, osservandone nei particolari il fusto, le increspature della corteccia, le sue sfumature cromatiche, le foglie sui rami e quelle cadute sul terreno, le formiche ed altri piccoli insetti che si annidavano nel tronco e vi passeggiavano sopra. Questa paziente ricerca visiva portava i bambini a dire che un albero non è mai solo un albero, ma un insieme di tante altre cose animate e inanimate, fantasticamente un vero e proprio mondo a sé.

Tutto questo serviva per rompere con gli stereotipi cromatici e morfologici dell'albero, perché i bambini si rendevano pienamente conto

che non aveva un solo colore, quello marrone classico, o la stessa forma diritta ed eretta con cui viene usualmente rappresentato. Così, nonostante tutti avessero osservato accuratamente lo stesso albero, sia nel descriverlo che nel rappresentarlo graficamente e pittoricamente, ognuno attribuiva agli alberi della sua rappresentazione colori e forme svariati e individualmente differenziati. Ognuno aveva avuto percezioni visive sue ed aveva notato direttamente aspetti particolari propri. Anche osservando, per esempio, le nuvole, prima dell'esperienza visiva tutti le definivano bianche, dopo averle osservate con attenzione dalle loro descrizioni scaturivano una gamma di colori e di sfumature cromatiche prima impensabili.

Tutte queste esperienze di affinamento di uno sguardo diverso, inizialmente suggerite nelle loro linee essenziali nell'ambito della definizione di un progetto comune, mi avevano molto incuriosito e stimolato e, una volta capitane l'innovativa sostanza sperimentale, mi erano servite per ampliare sul campo l'esperienza, cercando di farne emergere al massimo tutti i risvolti possibili. In questo i bambini erano splendidi. Una volta attivati, come succede sempre se riesci a dar loro l'input adeguato, sono loro stessi a ricercare, suggerire e proporre spontaneamente ulteriori modi, posizioni e distanze di osservazione.

Consapevolezza estetica

Tutto ciò rientrava anche e soprattutto all'interno di una complessiva ridefinizione culturale e di atteggiamento intellettuale del senso estetico, fondamentale e ineludibile quando si dà avvio ad un approccio di comprensione e di affinamento dello sguardo sul mondo. Altra perla mirabilmente offertaci dalla professoressa Cristina Francucci fin dall'inizio della nostra collaborazione. La bellezza di queste sue offerte di concetti di fondo, che poi risultavano sempre fondamentali per il nostro agire professionale, era che non ce le forniva con atteggiamento docente/professorale, ma come dono, offerta appunto, che stava poi a noi saper cogliere nella loro profondità, trasformandole in strumenti di riflessione capaci di completare e rendere innovativo il nostro modo di progettare e operare pedagogicamente e didatticamente sul campo.

Il terzo concetto di fondo che mi ha affascinato da subito è che l'estetica non è affatto la ricerca e l'identificazione del bello, com'è comunemente intesa, bensì si riferisce al risveglio dei sensi. Visione che prende avvio dall'etimologia greca originaria, *aisthêtikós*, che indica la sensazione, la percezione, la conoscenza non concettuale attraverso i

sensi. Per comprenderne a fondo il senso bisogna soffermarsi sul suo contrario, cioè anestetico, aggettivo di anestesia, che invece indica l'asopimento dei sensi. Un'attenzione estetica è all'opposto riferita all'acutizzarsi delle percezioni sensoriali, che sollecitate da attrattori, appunto estetici, si trovano ravvivate ed entrano in fibrillazione. Da questo punto di vista, si vivono emozioni estetiche quando i nostri sensi sono spinti a captare al massimo gli stimoli percettivi.

Al di là del bello e del brutto, si può dire che viviamo emozioni estetiche non solo quando guardiamo un quadro che ci affascina o un tramonto particolarmente bello, oppure quando ci lasciamo trascinare da una musica coinvolgente o dalla bellezza di una poesia, ma ogni volta che veniamo scossi quando guardiamo, o ascoltiamo, o annusiamo odori, o tocchiamo cose stimolanti, quando i nostri sensi ci trasmettono emozioni che ci sommuovono dentro e ci fanno vibrare. All'interno di questo ci può anche stare la ricerca del bello, ma tenendo conto del fatto che il bello è sempre soggettivo, al di là delle qualifiche più o meno ufficiali della critica d'arte, e che si riferisce a qualcosa che sentiamo come gratificante e piacevole. La ricerca estetica non può limitarsi a questo, mentre si muove e indaga sulla qualità, sull'origine e sul senso delle percezioni.

Da un punto di vista didattico questa visione si traduce in una progettazione per educare alla consapevolezza della propria sensorialità, in una serie di proposte e sperimentazioni volte ad attivare e valorizzare tutti i sensi. Quando guardiamo un oggetto o una situazione non dobbiamo limitarci agli elementi visivi. Anche se la nostra mente, per un fatto culturale consolidatosi, tende a soffermarsi in particolare su ciò che vede, in realtà il nostro corpo e il nostro cervello captano tutti gli stimoli di trasmissione della presenza di ciò che c'è, cioè vibrazioni sonore e olfattive, oltre che tattili se tocchiamo e di gusto se assaporiamo. L'intero penta/apparato sensoriale è in movimento e, se si vuole che il nostro corpo ci comunichi una conoscenza completa del mondo esterno, dobbiamo valorizzare tutti i sensori che abbiamo a disposizione.

Così si educa ad osservare approfonditamente invitando a non limitarsi a guardare con gli occhi, ma anche ad annusare, ad ascoltare con attenzione anche il più flebile rumore, a palpare ed accarezzare, ecc. (ovviamente, per una questione d'igiene, il gusto il più delle volte viene sacrificato). Si tende ad abituare i bambini a conoscere le cose del mondo e ciò che vi succede dando ascolto e importanza a tutti i loro sensi, cercando di capire bene, appunto, come ognuno vede, ascolta, odora, sente tattilmente, all'occorrenza, se possibile, assapora. Una volta una bambina, che aveva raccolto una piccola formica che le camminava sul palmo della mano, mi disse: «*Ma non fa nessun rumore!*». «*Ascolta bene*»

le risposi. Accostò l'orecchio e si concentrò con gli occhi spalancati: «*Sì è vero! Fa il piccolo rumore delle formiche*». Ovviamente non aveva sentito nulla, ma la sua capacità immaginativa-traslativa aveva ugualmente raccolto il suono della formica.

Attivata questa capacità di osservazione plurisensoriale diventava poi importante trasformarla in esperienza creativa. Guardare le cose in quanto tali da più punti di vista individuandone le diverse forme, udirne i suoni e i rumori, sentirne gli odori, palparne le molteplici densità, consistenza, anfratti, spigolature, regala una ricchezza di stimoli sensoriali che permette di interpretare e vivere individualmente gli oggetti osservati in modo ampio e ricco. Offrire ai bambini la possibilità di tradurre questa cospicua acquisizione in esperienze, con le quali potersi esprimere e creare forme che loro stessi elaborano, usando strumenti e materiali vari, è molto arricchente e contribuisce in modo eccellente allo sviluppo delle loro capacità e abilità personali.

Esperienze creative

L'aumento di conoscenza diretta del mondo circostante genera inquietudine, soprattutto se approfondita e dettagliata. Apre orizzonti e mette di fronte a possibilità di ulteriori esplorazioni. Ti accorgi che il tuo sguardo può mutare e che ciò che vedi è diverso da come lo avevi visto prima. Ti mette in subbuglio e sei spinto ad elaborare perché sei entrato in contatto con elementi di realtà per te nuovi, con una qualità diversa da quella percepita fino allora di tutto ciò che compone le cose che ti circondano e il loro insieme. A differenza dell'adulto, che è portato ad elaborare per concetti, il bambino elabora per immagini e metafore e si esprime attraverso di esse, raccontandole coi segni che traccia e con le forme che costruisce, al contempo affinando in continuazione le sue abilità e ridefinendo il mondo/contesto di cui ha esperienza psichica e percettiva.

L'arte come pretesto diventa fondamentale perché offre una gamma amplissima di tecniche e modalità operative. Suggerisce come muoversi in modo non convenzionale per provare soluzioni differenti da quelle usuali. Le diverse tecniche e i diversi percorsi realizzati dagli artisti, per confrontarsi con la natura e reinventarne le forme connotative, diventano opportunità e suggerimenti che possono essere utilizzati in modo personalizzato ed originale. Ogni oggetto ed ogni contesto di osservazione e di esplorazione possono essere vagliati, perlustrati, riscoperti prelevandone pezzetti e componenti, sia immaginativi sia concreti, che

diventano occasione per evocazioni, associazioni, invenzioni, scomposizioni e ridefinizioni narrative.

Le tante esperienze laboratoriali fatte, come quelle solo ipotizzate che non ho trovato né il tempo né il modo di realizzare, hanno sempre avuto una base di percorso comune attinente all'impostazione di ricerca e sperimentazione sopra descritta. I bambini partivano dall'osservazione e dall'esplorazione della realtà attraverso le differenti percezioni individuali, che rese consapevoli venivano valorizzate. Successivamente c'era la presentazione dei materiali, il suggerimento delle tecniche possibili e l'offerta degli strumenti coi quali lavorare. Un laboratorio non può esser messo semplicemente a disposizione, senza condividere coi bambini quella serie di preliminari indispensabili affinché comprendano e prendano familiarità con la complessità di ciò che andranno a fare. Rischierebbero di trovarsi spaesati, incapaci di far scaturire dal proprio sé quel meraviglioso disinvolto "fare da bambini" che li distingue.

Imparai presto che dovevo sapermi organizzare, soprattutto mentalmente, in modo da riuscire ad offrire ai bambini la comprensione di come muoversi con la massima agilità pur trovandosi di fronte ad oggetti, strumenti e modalità d'azione in gran parte sconosciute. Capivo perfettamente quando inavvertitamente ero troppo complicato o poco chiaro, quando mi dilungavo più del dovuto o risultavo insufficiente. Me lo dicevano i loro sguardi non concentrati e il modo in cui lavoravano. Il segreto sta nell'interloquire coi bambini, nel far dire loro il più possibile come intendono, e nel mostrare esempi di come fare, curandosi di non suggerire mai una sola soluzione e di sottolineare che ognuno di loro può a sua volta cercare e trovare modalità e tecniche di realizzazione proprie.

In realtà in più d'un'occasione mi sono ugualmente divertito ad offrire situazioni laboratoriali senza preliminari. Dicevo semplicemente che potevano usare come meglio credevano gli strumenti e i materiali messi a disposizione, raccomandando che osservassero e palpassero attentamente ciò che avevano di fronte prima di iniziare. Queste esperienze non mi hanno mai deluso. Anzi, in un certo senso sono sempre state conferma che il metodo fino allora usato aveva senso e dava risultati più che soddisfacenti. Resi esperti dalle esperienze fatte riuscivano a entrare all'interno della situazione in modo corretto e appropriato. Guardavano, sceglievano, usavano ciò che a ognuno interessava con disinvoltura e in alcuni casi vera perizia, all'occorrenza chiedendomi suggerimenti, aiuto, o conferma delle soluzioni che avevano messo in atto. Generalmente, come sempre, con gran gioia e divertimento producevano opere splendide.

A ripensarci ora la gamma e la quantità delle esperienze offerte ai bambini e da loro fatte è stata veramente notevole, soprattutto è stata varia e ampia. Eppure l'arco delle possibilità esperienziali è molto più vasto e ci sarebbe stato ancora moltissimo da esplorare, provare, sperimentare. In definitiva, proprio lavorando ho potuto rendermi conto che il campo delle attività sperimentali dei laboratori di didattica dell'arte nel quale ho avuto la fortuna di avventurarmi durante la mia intera esperienza lavorativa, ha in verità un'ampiezza di possibilità praticamente infinita. I confini dentro cui mi sono mosso sono stati infatti denotativi e connotativi senza essere in alcun modo limitanti, capaci di aprire continuamente spazi altri ed altre possibilità di esplorazione e di movimento. Di fatto era metaforicamente una messa in moto che invitava ed aiutava ad indagare, a perlustrare e a percorrere tutte le strade esistenti, comprese quelle non ancora attraversate.

È impossibile ricordarle tutte, mentre ho ben presente le tematiche su cui mi sono mosso, per ognuna delle quali ho progettato e proposto diverse attività differenziate. Alcune tipologie d'attività per me sono diventate un classico in quanto contenevano elementi di riflessione ed aspetti che consideravo di fondo, capaci di trasmettere contenuti di autoformazione che ritenevo essenziali.

Le attività con i "pezzi di natura", come mi piaceva chiamarli, per esempio rientravano nel tema del rapporto con lo spazio. Quando il tempo lo permetteva portavo i bambini nel parco della scuola, o in passeggiata lungo la riva del fiume o sulla spiaggia al mare, e proponevo di raccogliere tutto ciò che li attraeva. L'unica raccomandazione era che raccattassero soltanto pezzi riconducibili alla natura (sassi, bacchetti, conchiglie, foglie secche, avanzi di corteccia, ecc.), lasciando sul terreno qualsiasi cosa fosse stata abbandonata da mano umana (cartacce, mozziconi, pezzetti di plastica, ecc.). Ognuno accumulava con cura dentro un sacchetto di plastica ogni cosa che lo interessava e, tornati a scuola, lo deponeva nel proprio armadietto o nella sua scatola in attesa di farne l'uso che avrei poi suggerito in atelier. Quei "pezzi di natura" raccolti direttamente sono sempre stati un ottimo materiale per esperienze creative.

La più classica era catturarne le impronte. Con un matterellino di legno stendevano singolarmente un tocco di creta fino a ricavarne una piccola lastra di circa un centimetro di spessore, sulla quale poi, con la pressione della mano, fissavano a piacimento le impronte dei pezzetti raccolti. Potevano usarli tutti, oppure solo alcuni, sovrapporne e intrecciarne le impronte, oppure distanziarle. Ognuno sceglieva il tipo di composizione di impronte che desiderava. Finché la creta era ancora

fresca, su mia indicazione, con la parte terminale del manico di un pennello praticavano un foro in modo che si sarebbe potuta appendere a una parete. Sempre spiegando il senso delle operazioni per renderli consapevoli dei vari passaggi di costruzione dell'opera, lasciavo che i lavori in creta con le impronte si seccassero per una decina di giorni, dopo di che ognuno dipingeva la propria tavoletta con le tempere come meglio credeva. Una volta asciutta anche la tempera, per evitare che i colori dati, essendo ad acqua, si sfaldassero o risultassero smorti venivano ripassati con un protettivo ad acqua trasparente e opaco. Ne sono sempre risultate piccole opere deliziose, di cui bambini e genitori, compreso me stesso, eravamo molto fieri.

Abbiamo usato i pezzetti di natura raccolti anche per formare delle composizioni, fissandoli a piacere con la colla calda su una base di cartoncino rigido (incollavo seguendo le loro indicazioni ed erano guai se mi sbagliavo!). Ne risultavano dei piccoli lavori a rappresentazione tridimensionale. Sono stati assemblati liberamente anche per fare piccole statue fino a far assumere forme volute o che risultavano casualmente. Oppure ancora, dopo averli fissati provvisoriamente distribuiti su un foglio, ognuno o vi gocciolava o vi spruzzava sopra tutti i colori che desiderava fino a formare un amalgama cromatico; una volta asciutto si toglievano i pezzetti di natura dal foglio, che così lasciavano le loro forme/impronte che si stagliavano in mezzo all'amalgama cromatico, rendendo effetti estetici decisamente suggestivi.

Ho sempre trovato questi tipi di esperienze particolarmente interessanti, perché permettevano ai bambini di sperimentare più di un percorso di apprendimento. Innanzitutto li educavano a guardare gli ambienti di natura non in modo indifferenziato, ma capace di distinguere tra ciò che effettivamente appartiene alla natura e ciò che invece vi è lasciato dalla presenza umana. Osservando e manipolando attentamente i materiali per sceglierli cominciavano ad apprezzare le diversità distintive dei singoli pezzetti simili tra loro e a prendere familiarità con la differenziazione complessa delle cose. Usandoli per composizioni e interventi vari, sperimentavano la possibilità d'intervenire e manipolare la realtà per realizzare soggettivamente opere di tipo creativo, che soddisfacevano la stimolazione e il senso estetici affinando la sensibilità.

Altra tipologia per me classica era l'esperienza materica informale, cioè attività che per scelta non avevano un indirizzo preciso e ben definito, ma che si affidavano all'emergere spontaneo del risveglio estetico, presi dalle stimolazioni e dalle emozioni che si scatenano mentre si agisce al di fuori di ogni pre/figurazione di ciò che si andrà a fare. Ciò che contava non era l'intenzione di fabbricare un prodotto secondo un'idea a

priori, ma l'intenzionalità di lasciarsi andare a ciò che l'agire suggerisce momento per momento durante l'agire stesso. Non aveva nessuna importanza cosa sarebbe risultato alla fine, bensì cosa si faceva durante il farsi e il come lo si faceva. Pura attenzione al percorso, nessuna importanza al prodotto finale.

Poi poteva succedere, come è successo diverse volte, che un bambino o una bambina scegliessero di dare un aspetto figurativo/realistico al prodotto finale. Ma era una scelta loro, non richiesta né indirizzata, bensì stimolata dal fare al momento per evocazioni loro o per un emergere improvviso di un bisogno comune tra i bambini di riprodurre stereotipi. In un certo senso una "trasgressione" dalla consegna, legittima come tutte le trasgressioni coscienti (non ho mai considerato fuorviante il "fuoritema", che sempre ha angustiato gli insegnanti che si danno come compito primario la trasmissione di un sapere precostituito). Non mi ha mai neppure dato l'impressione di inficiare l'idea base dell'esperienza, perché l'ho sempre considerata una delle possibili e prevedibili risultanze.

Materico è una tipica espressione dell'arte che prende spunto dalla parola "materia". Indica una tipologia d'intervento che si fonda sull'evidenza e la consistenza delle materie impiegate. Mi è servita come pretesto per approntare esperienze che avessero come riferimento principale l'uso di più materiali grezzi, differenti materie di base da cui partire. Mettevo a disposizione diversi tipi di materiali di cui ero in possesso: farine, terre, sabbie, argille, pezzetti di reti a maglie fittissime, colle, truciolati, ecc, disposti in contenitori separati. Un quadrangolo di faesite o compensato a testa come base su cui lavorare, che doveva essere resistente a increspature dovute all'azione delle colle e delle argille, oltre a strumenti per incidere, scavare e raccogliere, come chiodi o spatole, ma anche forchette o cucchiari, e colori a tempera con pennelli grossi.

L'unica indicazione che davo prima di cominciare, mostrando ad esempio anche come procedere, era che, dopo aver osservato bene i vari materiali, ponessero sulla base le parti che sceglievano per lavorarci su. Potevano fare le misture e gli amalgami che volevano, oltre a colorare a piacere, sia coi pennelli sia con le mani. Quasi sempre partivano con compostezza e in modo ordinato, raccogliendo parti dei materiali dosate perché così avevano visto fare da me. Poi cominciavano ad amalgamare, mescolare, incidere, tracciare segni, cercare forme o semplicemente disegnare volute come fossero scarabocchi, spargere e sgocciolare colori. Un lavoro intenso, che dava gioia e godimento estetico per le diverse morfologie d'impasto che si ridefinivano continuamente sotto l'azione incessante delle loro instancabili mani.

In questo gioco di manipolazione e creazione credo che i bambini attivassero al massimo i loro sensori, incamerando tutte le sensazioni che ne scaturivano. Il tatto palpava un insieme di materiali diversi che si mischiavano spinti dalla loro volontà. Ne sentivano il secco iniziale, l'umidore successivo, la morbidezza e la durezza che si compendiarono a vicenda in una costante miscita. Ma ne captavano anche gli odori che mutavano miscelandosi in amalgami olfattivi, mentre il tutto era accompagnato dai tanti piccoli rumori che ne scaturivano mescolando, raschiando, incidendo. Una vera e profonda esperienza estetica, di sensi attivati che stimolavano un agire creativo, alla ricerca di scomposizioni, ricomposizioni e forme, casuali o volute, che ridefinivano la materia di partenza.

Quando, dopo averne visto una stupenda mostra a Palazzo dei Diamanti a Ferrara, lessi che Robert Rauschenberg attribuiva i titoli alle sue opere solo dopo averle compiute, perché non aveva idea di che cosa sarebbe andato a fare nel momento in cui dava inizio al lavoro e alla manipolazione coi materiali di recupero, associai quella sua scelta a queste esperienze dei bambini, perché avevano in comune l'attenzione totale al percorso interiore e al fare del tutto sganciato dall'obbiettivo di un prodotto stabilito a priori. Ma ho anche azzardato la stessa associazione con le produzioni materiche di Jean Dubuffet e di Alberto Burri, perché vedendone le opere fui spinto ad immaginare che si fossero divertiti a sperimentare come sprofondarsi nella materia per ri/formarla.

Altra tipologia di attività per me significativa è stata quella realizzata con materiali di recupero portati da casa. Oggetti entrati in disuso, che non si usano più nella normale routine quotidiana, o perché si sono rotti, o perché hanno smesso di funzionare bene, o perché non interessano più. Il loro destino, nell'era dell'inciviltà diffusa del consumismo di massa, è di esser ridotti a rifiuti, da gettare via perché divenuti ingombranti, da relegare in un angolo della casa dove si ammassano ormai inutilizzabili o inutilizzati, per essere infine affidati alle immense discariche indifferenziate e inquinanti che ammorbano i siti urbani. Già la parola rifiuto è inquietante, perché significa senza fraintendimenti "non ti voglio più", quindi ti butto via. Oggetti che hanno importanza soltanto se lo decido io che me ne sono appropriato, che non possono aver valore in sé. Come per qualsiasi cosa o altro essere vivente in questo mondo ormai tutto è antropizzato.

C'è una profonda ingiustizia in questo stile diffuso, interiorizzato dalle masse anonimizzate, che si propaga al cosmo per antipatica empatia. Compito primario di un atteggiamento educativo che voglia combattere un simile stereotipo culturalmente devastante è quello di cercare ogni oc-

casione per uscire dallo schema comportamentale di tale cliché. Bisogna spostare l'attribuzione di senso: le cose e gli oggetti non hanno solo il valore utilitaristico/funzionale che attribuisce loro l'industria del consumo. Per conoscerli al di là della loro utilità bisogna andare alla ricerca della loro bellezza, anche se sono ormai inutili e non funzionano più. Lo spiegavo ai bambini con parole semplici prima di proporre le attività, ma ne avrebbero compreso appieno il senso attraverso l'esperienza creativa.

Da questo punto di vista l'arte, in particolare quella contemporanea, è veramente una miniera d'oro. La trash art, ovvero il fare arte utilizzando l'immondizia e i rifiuti in genere, non è una vera e propria corrente, ma una pratica artistica. Ha attraversato più o meno tutte le avanguardie del secolo scorso e sono tanti gli artisti che hanno fatto questo tipo di esperienza. Da i "divertissements" futuristi alle più provocatorie e dissacranti proposte dada, dai lavori di valore più antropologico, sociologico ed ecologico degli anni sessanta e settanta fino ad arrivare alle esperienze catastrofiste dei giorni nostri. Molto presente nell'arte povera, in quella materica e nella pop-art. Celebre la frase di Andy Warhol che recita più o meno così: «Gli scarti sono brutte cose, ma se riesci a lavorarci un po' sopra, c'è molto meno spreco». Non ricordo se fu pronunciata con riferimento al cibo o all'arte, ma certamente parlava di qualcosa da buttare.

Particolarmente interessante l'esperienza di artisti quali Robert Rauschenberg, César, Richard Hamilton, Jim Dine che, abituati ad esprimersi nell'ambito della corrente pop, hanno via via modificato il loro operare per le nuove esperienze della Junk art, realizzata a partire dai prodotti di scarto della vita urbana, che emerse negli Stati Uniti negli anni sessanta e fu considerata a pieno titolo una derivazione del New Dada. Gli esponenti di questa corrente sono in particolare scultori i quali hanno utilizzato, senza ricorso alla pittura, materiali di scarto quali lamiera arrugginite, legni in disuso, carcasse di automobili o elementi di carrozzeria, in altri termini oggetti di uso comune non più utili per i fini per i quali erano stati creati. Da oltre un secolo il fare arte con materiale di recupero è stato motivo di spiazzamento del senso comune. Dietro c'è una grandissima riflessione e una grossa consapevolezza di innovazione. Attraverso un ripensamento della materia, gli oggetti in disuso, destinati al macero o alle discariche, ritornano a vivere e riescono ad acquistare un nuovo valore, una riabilitazione estetica.

Mettevo un avviso scritto sulla porta della sezione o nella bacheca della scuola, in cui chiedevo a tutti genitori di portare a scuola gli oggetti che avevano intenzione di buttare via, chiarendo che si sarebbero trasformati in giochi per i loro figli. Ha sempre funzionato. I genitori in

genere rispondevano positivamente, alcuni incuriositi venivano a chiedermi chiarimenti, cercando di sapere se volevo qualcosa in particolare. Ho sempre tenuto dei raccoglitori per il recupero dei rifiuti, perché i bambini stessi vi mettessero gli oggetti di ogni tipo che altrimenti sarebbero stati abbandonati o gettati via. Uno spazio che chiamavamo *la casa degli oggetti abbandonati*. Così ho sempre avuto a disposizione una gran quantità di oggettistica di recupero. Tantissimi contenitori di plastica e cartoncino, scatole di varie forme e dimensioni, bigiotteria, giocattoli, ma anche rubinetti, cellulari, fon, frullatori, ecc. ecc., pronti per essere utilizzati.

Gli usi che ne hanno fatto i bambini sono stati diversi. Spesso erano loro stessi a decidere, magari integrandoli in un altro lavoro, come per esempio incollare una scatolina, o un pezzo di bigiotteria, su un cartoncino rigido sul quale stavano eseguendo una pittura, facendoli diventare componente tridimensionale del quadro stesso. L'uso più classico era l'assemblaggio di oggetti diversi incollati fra loro, da cui scaturivano forme realistiche o informali che poi venivano colorate a piacere. Ma anche esperienze di tipo seriale, cioè selezione di più oggetti simili per forma o funzione che poi venivano composti in modo che alla fine il loro insieme a colpo d'occhio riproducesse la stessa forma di un singolo oggetto. A volte facevano interventi trasformativi, nel senso che ognuno interveniva su un oggetto scelto per modificarlo a piacere, scomponendolo, ricomponendolo, incidendolo, piegandolo, fino a ricavarne la forma che lo soddisfaceva.

Ho avuto a disposizione anche computer e radio in disuso. Fu interessantissimo quando con cacciaviti e chiavette inglesi, che usavano i bambini stessi, li abbiamo smontati pezzo per pezzo per poi ricomporli in forma nuova e diversa. Oppure ne abbiamo assemblato e distribuito i pezzi incollandoli su una base rigida in modo tale da sviluppare dei racconti, ovviamente dato il tipo di materiale, fantastici o addirittura fantascientifici. Ai bambini sembrava di aver costruito una autentica scenografia da fantascienza, per cui hanno anche costruito astronavi, robot, mostri, guerrieri e tutto ciò che la loro fervida fantasia li portava a ritenere parte dei racconti che stavano inventando. La cosa veramente importante era che tutto era frutto della loro opera, della loro abilità, della loro capacità inventiva.

Un anno ebbi a disposizione quattro tipi di oggetti diversi in gran quantità, oltre a molti altri già presenti, che aspettavano soltanto il momento di esser valorizzati. Mi avevano portato tante bottiglie di plastica vuote, molte scatole per il tabacco, due scatoloni di tubolari cilindrici in cartone rigido di lunghezza e spessore diversi, due scatoloni di rochetti

per la tessitura, di varie grandezze e formati differenti, con cilindro in cartone rigido e le basi laterali di plastica rigida. Discutendo coi bambini di una sezione dei cinque anni vagliammo insieme diverse possibilità. Progettammo infine di realizzare delle installazioni collettive.

Col mio aiuto si divisero concordemente in quattro gruppi, ognuno dei quali scelse con quale delle quattro tipologie a disposizione voleva lavorare. Il primo gruppo s'impegnò con le bottiglie vuote. Come poi fecero anche gli altri, si mise all'opera su una delle quattro basi sufficientemente solide e grandi che avevo precedentemente predisposto, anch'esse raccattate dal recupero. Per ogni installazione il procedimento comprese due fasi. Durante la prima fase i pezzi furono incollati fra loro con colla calda. Un primo strato fissato alla base fino a formare a sua volta una base di partenza, poi uno su o accanto all'altro, non aveva importanza se messi verticalmente o orizzontalmente o obliqui, uno dopo l'altro fino ad esaurirne il numero, fino ad ottenere una specie di torre a forma vagamente conica o piramidale, più o meno alta quanto un bambino. Nella seconda fase i bambini hanno dipinto il tutto, spruzzando e distribuendo con le mani i colori o pitturando col pennello.

Non avevo predisposto, come in realtà ho sempre fatto per rispettare i tempi dei bambini, nessun tempo di durata. Senza calcolo alcuno ogni installazione ha occupato l'intera mattinata. Hanno lavorato con lena fino alla fine, con un'armonia spontanea sorprendente, in un clima di rispetto reciproco e di scambio rari. Assente ogni scontro o aggressività, si sono scambiati le cose e si sono consultati fra loro. Uno dopo l'altro ognuno prendeva un pezzo, lo posizionava su o accanto a quelli già fissati e mentre lo teneva io lo fissavo con la colla calda. Quando hanno dipinto la loro opera si sono in un certo senso scatenati, in modo gioioso e molto divertente. Alla fine erano loro stessi tutti colorati come l'installazione, ma pienamente soddisfatti e orgogliosi delle maxi opere che avevano realizzato insieme.

Percorsi

Come scritto sopra, la progettazione d'atelier era progetto prima di équipe poi individuale. Sceglievamo un tema di carattere generale definendone insieme le coordinate fondamentali e i nuclei progettuali cui attenersi. Per esser sviluppato a fondo il tema prescelto poteva protrarsi anche per due o tre anni e per ogni atelierista diventava occasione per identificare percorsi di ricerca e sperimentazione, distinti e allo stesso tempo interconnessi tra loro.

Personalmente sono sempre stato interessato in particolare proprio ai percorsi, perché mi offrivano la possibilità di elaborare attività che stimolavano la mia curiosità e quella dei bambini, oltre a permettermi di provare modi di fare e di relazionarmi che servivano per comprendere in modo approfondito come i bambini riescono ad esprimersi ed apprendono. Per percorso intendo la configurazione dello spazio d'azione e la molteplicità delle possibilità relative all'attuazione delle attività inerenti al tipo di ricerca scelto. Qualsiasi tema può essere affrontato con modalità diverse. Se per esempio si affronta il tema "rapporto con la città", si possono scegliere percorsi diversi in base a cosa si vuol osservare, trasmettere e conoscere. Quello classico, legato ai cambiamenti nel tempo, approfondisce la conoscenza dei suoi monumenti, delle sue opere d'arte, oppure ancora com'erano i negozi e le botteghe artigianali d'una volta, come si sono trasformati e come sono ora. Se vuoi capire meglio la vita sociale della città e la sua morfologia leggi i suoi cambiamenti e cerchi la differenza tra il centro e la periferia, oppure tra la parte vecchia e la nuova.

Questo tema, pensato per organizzare una mostra espositiva su Marco Palmezzano, pittore forlivese del Rinascimento, oltre a comprendere alcuni laboratori interni al museo che ospitava la mostra e un percorso cittadino comuni a tutti gli atelieristi, nelle scuole ognuno di noi elaborò e sviluppò percorsi propri. Tra i percorsi che sviluppai risultò particolarmente significativa una ricerca delle tracce della e nella città e il loro rilevamento. Sia tracce concrete, sia tracce come impressioni lasciate nel cuore e nella mente di ognuno passeggiando per le vie del centro e della parte più antica. L'intenzione era di stimolare i bambini ad osservare con grande attenzione quelle piccole parti della città che il nostro sguardo normalmente sorvola, come fossero abitudine acquisita o cosa scontata, mentre denotano la qualità del panorama estetico cittadino.

Abbiamo allora osservato le pavimentazioni e ci siamo accorti che erano molto differenti tra loro. Per comprenderle e conoscerle bene abbiamo ascoltato le sensazioni dei nostri piedi quando le scarpe vi si appoggiavano sopra. (Mi resi conto, riflettendo, che sarebbe stato più consono se se le fossero tolte in modo da appoggiare direttamente i piedi, ma c'erano parti del suolo molto umide e sporche per cui non azzardai). Non solo, ci siamo anche accorti che ogni tipo di pavimentazione ci suggeriva una storia e significati diversi. Gli acciottolati, selciati di sassi levigati e arrotondati dalle acque fluviali, inducevano a immaginare il transito di carichi di carrettoni trainati da muli o asini dopo averli prelevati dal fiume. I lastricati di grosse lastre di marmo, sotto il porticato di un chiosco adiacente a una chiesa, o le lastre di pietra levigate a mano vicino ai palazzi importanti, indicavano che con grande fatica avevano

lavorato tanti uomini per levigarle e trasportarle al servizio dei signori importanti. I cubetti di porfido, quadrati di uguali dimensioni e disposti in giochi arcuati a onde, facevano immaginare i lavoratori specializzati che li deponevano con cura e precisione.

Oltre alle sensazioni tattili dei piedi filtrate dalle scarpe, che comunque hanno suscitato commenti molto divertenti dei bambini, abbiamo anche osservato come erano disposte le pavimentazioni, le differenti righe di separazione che si erano create tra i ciottoli e le lastre, le forme che evocavano. Ogni bambino, con un matitone di cera scuro, attraverso la tecnica del frottage ha poi prelevato su un foglio le tracce di differenti pavimentazioni in modo da rilevare più di una texture, evidenziando i rilievi prelevati delle diverse superfici.

Abbiamo pure osservato con cura i diversi tipi di lampioni, fari e lampade d'illuminazione che costellano le vie, i porticati, gli angoli della città. Ci siamo accorti che ce ne sono molti di più di quello che potevamo immaginare e che denotano epoche di costruzione e funzioni differenti. Sotto al chiosco, per esempio, c'erano lampioni di qualche secolo fa, quando ancora non c'era la rete di distribuzione della corrente elettrica, che oltre ad avere lo sportellino laterale che serviva per accendere lo stoppino conservavano il portastoppino. Ma abbiamo anche osservato fari tondi fissati al pavimento per illuminare i monumenti, oppure antichi lampioni con un lungo braccio in ferro battuto fissati lungo i muri delle strade acciottolate. Li abbiamo fotografati, poi, tornati in atelier, i bambini hanno usato le foto dei vari tipi di lampione come collage e come componenti di un disegno a carboncino sulle parti della città che erano piaciute di più.

Non potevano mancare i muri come oggetto di attenta osservazione, soprattutto i vecchi muri delle case più antiche, privi di intonaco, con le pietre e i mattoni cementati l'uno all'altro ben in evidenza. Ci hanno "raccontato" un sacco di cose, suggerite dalle tantissime variazioni di ciò che mostravano in tutta evidenza: se erano stati riparati, se erano state murate antiche aperture di porte o finestre, se erano stati costruiti con mattoni o sassi o pietre. Una geografia affascinante che indicava i segni del tempo e i diversi modi di edificare nelle varie epoche. Li abbiamo toccati, annusati ed anche ascoltati. Ci siamo accorti che cambiavano colore, non soltanto per i diversi materiali usati, ma perché qua e là c'erano muffe e annerimenti dovuti all'inquinamento urbano. Metaforicamente erano un vero libro aperto della loro storia, della loro sofferenza e del tempo passato. Anch'essi li abbiamo fotografati, per poi usare le loro foto come promemoria per tentare di ricostruirli liberamente con la creta in atelier.

Un percorso comprende l'esplorazione delle molteplici possibilità di realizzazione creativa. È quindi comprensivo di una ampia variabilità di attività potenziali, dilatabile ad una varietà ed un uso di tecniche e di materiali difficilmente circoscrivibile, per cui permette una larga gamma di soluzioni e di proposte che si possono selezionare in base alle propensioni e agli interessi. Ho così proposto ai bambini anche la rappresentazione grafica di una situazione immaginaria interna alla città, stimolata dall'osservazione commentata di immagini riprese dall'alto, suggerendo di divertirsi a progettare come fantasticamente avrebbero voluto la disposizione urbana. Mentre costruzioni in creta a bassorilievo, elaborazione personale di ciò che avevano visto nei luoghi visitati, hanno suggerito nuovi laboratori.

Mi sono soffermato a descrivere questo percorso perché in qualche modo lo ritengo emblematico, esplicativo del senso di ciò che nella mia visione rappresentano la parola e il concetto "percorso". Ma sono tanti quelli sperimentati, che mi hanno regalato la soddisfazione di vedere i bambini in azione sempre in modo originale e individualizzato, capaci di realizzare opere sorprendentemente creative e suggestive dal punto di vista estetico.

Uno dei primi percorsi sperimentati mi permise di addentrarmi in una materia per me inusuale, legata alla visione, parte dello sviluppo del tema sull'esplorazione dello spazio. L'impostazione di partenza, suggerita da Cristina Francucci, risultò un ottimo suggerimento perché mi aiutò ad introdurmi nel senso e nel tipo di ricerca che effettivamente portai avanti. Il problema da sviscerare era come riuscire ad affrontare la visione dello spazio che ci circonda comprendendone le possibilità, gli aspetti e le angolature che normalmente non vengono né considerati né approfonditi. Il concetto base di riferimento fu che si può manipolare e deformare consapevolmente ciò che si vede, trasformando in atto creativo, privo di ogni volontà coercitiva, un intervento di manipolazione.

Proposi diverso materiale per la ricerca e la costruzione di filtri visivi. La ricerca consisteva nell'identificare tutto ciò che, già prefabbricato, era fornito di spiragli che facevano filtrare la luce: reti a maglie larghe e strette, colabrodi, colini, imbuti, stoffe ricamate, ecc. Qualsiasi oggetto, rigido o flessuoso, fornito di buchi, fori e fenditure, poteva servire come filtro per osservare il mondo deformato dalle linee della filtrazione. Anche oggetti trasparenti in plastica che deformavano l'immagine di quello che si osservava, creando giochi visivi stimolanti fantasia ed evocazioni. Il "già fatto" era però insufficiente. Così ogni bambino si costruì direttamente i filtri che desiderava, forando a piacimento il centro di fogli di carta con buchi, tagli e strappi. Qualsiasi cosa potesse fungere da filtro,

o già esistente o autocostruita, veniva avvicinata agli occhi, o appoggiata al vetro della finestra, o tenuta con le mani a una distanza intermedia tra gli occhi e ciò che guardavano. Si trasformò in gioco collettivo, in uno scambio di sguardi, in un'orgia visiva, che invitava a inventare racconti o a descrivere il mondo delle cose deformate che vedevano.

Passammo poi alla costruzione di strumenti di visione. Tubolari di cartone rigido potevano diventare cannocchiali, se abbinati binocoli. Un genitore che gestiva un negozio di ottica ci aveva donato diverse lenti divenute per lui inservibili. Noi le utilizzammo fissandole a una delle due parti terminali dei tubolari per ottenere effetti leggermente deformanti. Se invece, vicino a una delle due parti terminali veniva intagliato il cartone del tubolare fino a metà del diametro del cilindro, attraverso la metà intagliata si potevano inserire lenti e filtri, sia bucati sia colorati, sostituendoli a piacimento, in modo da provare diverse varianti di deformazione visiva. I bambini si scambiavano gli oggetti di visione che costruivano divertendosi a commentare ciò che vedevano per come lo vedevano. Ma si divertivano pure a tracciare rappresentazioni grafiche che riproducevano quelle sensazioni.

Un'esperienza importante è stata quella che abbiamo chiamato "il mondo in televisione". Se si collega a un monitor una telecamera, si riesce a guardare nello schermo del monitor ciò che inquadra l'obiettivo. Se viene fissata su un cavalletto posizionata alla giusta altezza il bambino non è costretto a tenere la telecamera in mano, mentre può spostarla lateralmente e verticalmente direzionando l'obiettivo col braccio apposito, in modo da scegliere il punto di osservazione che desidera. Azionando lo zoom sceglie anche i particolari su cui si vuol soffermare, rimpicciolendo o ingrandendo l'inquadratura a piacimento. Allora ecco la magia! Se si pongono davanti all'obiettivo dei filtri, sia forati che colorati, soprattutto con lo spostamento dello zoom si creano effetti visivi in movimento che determinano mirabolanti suggestioni visive.

Tutte queste operazioni sono riportate dal monitor mentre il bambino le fa, per cui il momentaneo bambino/operatore può scegliere di guardare ciò che inquadra poggiando l'occhio sull'oculare apposito posto sulla telecamera o guardando direttamente lo schermo. Ma la cosa più interessante è che anche tutti gli altri presenti vedono le stesse cose attraverso il monitor, per cui possono chiedergli di inquadrare una cosa o l'altra. È veramente il mondo che vedi e vuoi vedere in televisione. Allora è un fiorire di commenti e di immagini metaforiche, di "sembra questo..." e "sembra quello...", di traduzione in proiezioni immaginative immediate degli ingrandimenti, dei rimpicciolimenti, delle deformazioni visive che stanno scorrendo davanti agli occhi di tutti. Ovviamente-

te, volendo, anche queste emozioni e suggestioni di visioni manipolate possono essere rappresentate sia graficamente sia pittoricamente.

Una delle esperienze più complesse nell'ambito del percorso della visione è stata sicuramente la costruzione dello stenoscopio, altrimenti noto come "camera oscura". Pur essendo un'altra cosa, è denominato come le camere oscurate dove si sviluppavano le fotografie con la tecnica fotosensibile prima dell'avvento del sistema digitale. Lo stenoscopio, descritto per la prima volta da Aristotele, è fondato sul principio che quando la luce entra da un foro in una stanza chiusa proietta sulla parete di fronte l'immagine rovesciata dell'ambiente esterno. Fu però soltanto nel sedicesimo secolo, in Italia, che si riuscì a fare il primo grande passo, trovando un'applicazione al marchingegno aristotelico che fu chiamata, appunto, *Camera Obscura*. Serviva soprattutto come valido strumento di osservazione e di studio, in particolare per la prospettiva. Molti grandi pittori del Rinascimento probabilmente ne hanno fatto uso. Certamente è sicuro per Guardi e Canaletto. Fu comunque Leonardo da Vinci che nel 1490 analizzò e scoprì per primo quali fossero le sue ampie possibilità, identificando le basi teoriche attorno alle quali, circa tre secoli dopo, fu inventata la camera fotosensibile, ovvero la macchina fotografica.

Ad ogni bambino feci portare da casa una scatola da scarpe. L'esperienza in laboratorio consisteva nell'incidere un foro nel centro di una delle due pareti corte della scatola, mentre in quella ad essa opposta dovevano incidere due ante apribili di una finestrella. Lungo il lato corto a metà del coperchio si incideva una fenditura, nella quale veniva inserito un riquadro portante un quadrangolo con carta opaca da geometra. Sostenendo con le mani la scatola, con i due pollici si spalancavano le due ante per appoggiare gli occhi alla finestrella aperta in modo da guardare dentro. Il riquadro inserito internamente al centro della scatola faceva allora da schermo, proiettando l'immagine rovesciata degli ambienti la cui luce penetrava attraverso il foro.

Ognuno poteva così vedere a rovescio le cose e gli altri, bambini e adulti, che si muovevano. Per i bambini era un giocattolo autocostruito molto divertente. Se lo portavano a casa e vi facevano giocare genitori, nonni, fratelli e sorelle. Vedere il mondo funzionare a rovescio dentro una scatola non poteva che apparire un fatto magico e spingere a fantastici viaggi della fantasia. Ma dal punto di vista laboratoriale fu interessantissimo farli disegnare ciò che vedevano rispettando il come lo vedevano, disegnando direttamente a rovescio senza girare il foglio a lavoro finito. Fu interessante perché loro stessi si accorsero che così notavano situazioni e particolari che avrebbero ignorato se avessero disegnato co-

me facevano normalmente. Era un modo di disegnare le cose da un punto di vista diverso, proprio come la retina dell'occhio che riceve naturalmente l'immagine rovesciata, la quale verrà raddrizzata dal cervello per darci la visione che conosciamo.

Il laboratorio della camera oscura si arricchì di un'evoluzione eccezionale in occasione di una mostra cittadina delle attività d'atelier, intitolata *di/segno in/segno*, incentrata sul tema del rapporto con lo spazio. Nell'ambito della mostra, oltre all'esposizione di diversi lavori dei bambini realizzati negli atelier in tre anni di percorsi legati a quel tema, erano previsti alcuni interventi laboratoriali con le classi, del primo biennio delle elementari e dei cinque anni della materna, che si iscrivevano prenotando per visitarla attraverso visite guidate. Uno di questi laboratori, denominato *camera con vista*, consisteva appunto in un'esperienza all'interno di una gigantesca "camera oscura" che fabbricai io stesso.

La costruii in due settimane nello spazio atelier di una scuola d'infanzia lavorando manualmente con trapano, cacciavite e chiavi inglesi. Prima la progettai, poi ordinai le assi e i paletti di legno che mi servivano, oltre a una lastra di plexiglas opaco che doveva fungere da schermo. La montai con molta pazienza e tutto l'impegno che mi riuscì di tirar fuori, tenendo conto che feci il tutto senza avere alle spalle alcuna seria esperienza di falegnameria. La cosa risultò talmente affascinante e gratificante che non sentii né la fatica né le continue difficoltà. La soddisfazione fu davvero grande quando alla fine, perfettamente funzionante, potei contemplare la mia opera.

Un parallelepipedo di legno di forma cubica, alto circa un metro e settanta, sostenuto da sette grandi ruote a sfera e con due maniglie laterali per poterlo far scorrere sulle ruote. Una parete era sostituita da una doppia tenda, in modo che aprendola vi si potesse entrare per poi richiuderla per rimanere al buio. Nella parete opposta alla tenda tre fori, uno centrale uno verso l'alto uno verso il basso per avere tre punti di osservazione diversi, ognuno con otturatore per poter scegliere con quale dei tre far entrare la luce. Siccome nello stenoscopio se il foro non è piccolissimo l'immagine che proietta non è a fuoco, avevo fornito i tre fori di lenti focali. All'interno uno schermo mobile, scorrevole su guide, per riuscire a trovare la posizione giusta per ricevere a fuoco l'immagine rovesciata. Dentro c'era spazio sufficiente per riuscire a farci stare comodi più bambini contemporaneamente.

Il laboratorio con questa macchina si svolgeva nella piazza principale adiacente la mostra. Con me vi entravano due bambini alla volta. Si toglieva l'otturatore dal foro centrale e si regolava la posizione dello schermo finché l'immagine non fosse a fuoco. Essendo mobile su ruote, spin-



Partenza per la camera oscura.

gendo dall'esterno con le maniglie laterali si faceva una panoramica fino a quando non sceglievamo un particolare della piazza che veniva proiettato rovesciato. A questo punto si toglievano gli otturatori agli altri due fori e si chiudeva quello centrale. Sullo schermo erano così proiettate due immagini praticamente uguali separate. I due bambini appoggiavano allora ognuno un foglio su uno dei due punti dello schermo dove appariva l'immagine rovesciata, per riportarne le linee con una matita. I pittori del rinascimento usavano una tecnica simile per riprendere i contorni fondamentali dei paesaggi che poi perfezionavano in laboratorio. Qui i bambini lo perfezionavano subito dopo sul pavimento della piazza avendo una base d'appoggio di legno. Col carboncino fecero meravigliosi disegni di parti del paesaggio della piazza.

Esperienze sulla corrispondenza tra i sensi e gli oggetti, collegate al tema più generale del rapporto con l'oggetto, furono parte di un altro percorso che risultò emblematico del tipo di ricerca che m'interessava. L'idea base del percorso partiva dal presupposto che il rapporto che s'instaura con gli oggetti giunge alla coscienza attraverso la percezione dei sensi, per cui è strettamente individuale. La rappresentazione mentale che l'individuo si fa dell'oggetto con cui entra in una relazione sensibile è infatti esclusiva della sua percezione personale, quindi unica. Nell'identificazione del senso della relazione con l'oggetto non m'interessava finalizzare la ricerca verso la comprensione di che cosa è, o dev'essere, l'oggetto su un piano oggettivo, mentre scelsi di far emergere le differenze individuali delle idee diverse che ogni bambino se ne fa.

Le attività proposte in qualche modo avevano tutte lo scopo di portare a capire quali emozioni e quali stimoli personali suscitavano gli oggetti messi a disposizione, scelti tra una miriade. Era offerta e suggerita l'opportunità di deformarli, trasformarli, al limite trasfigurarli, a piacere, ascoltando le stimolazioni suscitate e seguendo i percorsi intuitivi di ognuno. L'intento era di far sì che, nel guardare l'opera finita, il bambino potesse provare godimento per aver attuato una trasformazione su cose che fino a quel momento non gli erano appartenute, ma che, attraverso l'opera compiuta, in un certo senso aveva fatte proprie. Prima erano semplicemente cose anonime, con l'intervento di trasformazione diventavano oggetti familiari.

Ognuno sceglieva uno o più oggetti tra tanti a disposizione. Dopo averli ben osservati, palpati, annusati, ascoltati, li personalizzavano incollandovi sopra vari elementi di oggettistica, colorandoli, ricoprendoli, deformandoli, ecc. In un'altra attività hanno costruito una casa attorno all'oggetto usando stoffe, cartoni, plastiche. In un'altra ancora, su un riquadro rigido, hanno creato una fantasia di forme, trasformando tanti

oggetti assemblati in una composizione che alla fine aveva assunto la forma di qualcos'altro. Con pezzi di un computer smontato hanno realizzato fantasie di forme assemblandovi oggetti di tutt'altro tipo. Prendendo spunto dall'astrattismo, dopo aver analizzato insieme quali linee componevano le forme di una polaroid o di una radio, su un foglio hanno incollato strisce di plastiche o cartoncini colorati, disponendoli in linee che s'intrecciavano in base all'idea dell'oggetto che si erano fatta. In un'altra attività ancora, dopo aver fissato dello spago con la colla su un foglio di cartoncino pressato avendogli dato la forma di un oggetto scelto, hanno colorato il tutto di bianco in modo che desse l'effetto della forma dell'oggetto in rilievo.

Percorsi sulle tracce, quelle che si lasciano volutamente e quelle che lasciamo inavvertitamente. Percorsi sulle tracce delle cose e degli oggetti, con la polvere, con l'olio, con le scie di liquidi, con i solchi lasciati dagli impatti, ecc. Percorsi sul paesaggio, inteso come ciò che si vede, nell'insieme e nei particolari. Percorsi sul colore, di come si fondono i colori tra loro, dei vari strumenti e tecniche di colorazione, di un uso polivalente e intrecciato delle stesse, della molteplicità di sfumature di cui sono colorate le cose e le situazioni, ecc. Percorsi di consapevolezza di come ci vediamo e come siamo visti, di come ci possiamo rappresentare e come siamo rappresentati. Ecc. ecc. ecc.

La quantità e la qualità di ciò che sono riuscito a far realizzare ai/le bambini/e, ora me ne rendo conto, è davvero notevole, quasi tutta documentata e di cui conservo memoria in buona parte. Per quel che mi riguarda, l'esperienza fatta, accumulandosi di volta in volta, mi ha permesso di riuscire a comprendere meglio cosa avevo intenzione di mettere in pratica e di far sperimentare. Oggi penso di poter dire con certezza che ciò che ha caratterizzato il mio approccio personale è stato prediligere e ricercare, in ogni laboratorio e in ogni progettazione proposti, il rapporto diretto e individualizzato con le cose e le emozioni che suscitano. Come ho sottolineato in varie occasioni, il mio intento prioritario è sempre stato quello di stimolare l'esperienza creativa con amalgami, intrecci, scomposizioni, ricomposizioni, sovrapposizioni, con una pluralità di materiali e di materie sempre rinnovabile, nella convinzione che l'immergersi nella materia, cercando di trasformarla e ridefinirla nelle forme estetiche che se ne può e se ne vuole far scaturire, rappresenti una meravigliosa possibilità di autoformazione, per stimolare e far crescere l'apprendimento intellettuale e l'affinamento delle abilità manuali, ottimi strumenti che favoriscono il raggiungimento di un'autonomia consapevole e autenticamente autogestita.

L'atelier al nido

L'esperienza d'atelier che mi è rimasta di più nel cuore è stata quella condotta per sei anni in due sezioni grandi divezzi del nido. Dall'ottobre del 1995 al maggio del 2001, i primi quattro anni in un nido gli ultimi due in un altro, realizzai un progetto di attività pensato appositamente per bambini di nido, ispirato alle modalità, alle tematiche e al tipo di progettualità dell'atelier. Quando avevo accettato di cambiare mansione, da insegnante di nido ad atelierista delle scuole d'infanzia, data la competenza professionale acquisita, una delle prerogative prospettate che mi aveva convinto ad accettare la nuova esperienza era stata la possibilità di sperimentare nei nidi d'infanzia progetti legati alla didattica dell'arte.

Praticamente allora un campo pochissimo esplorato. Una serie di indicazioni si trovavano già nei laboratori munariani per l'infanzia, concepiti per una fascia d'età dai due ai sette anni, riferiti soprattutto all'esperienza tattile nelle sue varie sfaccettature. Qualche traccia pure nei Closerie di Arno Stern, dove dipingono insieme persone di età diversissime, a partire dai due anni e mezzo circa in su, lontano da ogni tensione artistica, con l'unico intento di esprimersi liberamente manifestando la propria differenza, d'età, di personalità, d'origine. Come Stern stesso ha affermato, non appartiene all'arte, ma alla "formulazione", com'egli chiama l'insieme di segni espressione della memoria organica non destinati a comunicare, ed è preventiva della terapia perché stimola capacità che permettono all'individuo di realizzarsi. Non è quindi un'esperienza estetica, ma di fuoriuscita di sé attraverso il segno pittorico. Nessuna delle due era pensata come progettualità specifica della fascia d'età del nido e legata alla didattica dell'arte nei termini cui ero abituato.

Ciò che a me interessava era altro. Ero ben consapevole che i campi d'indagine non sono affatto separati e s'intrecciano, perché comunque è sempre l'individuo che agisce e si manifesta in tutto il suo essere. Sapevo che le esperienze tattili munariane erano fondamentali soprattutto per le soluzioni tecniche che offrivano. Come pure sapevo che le condizioni contestuali e tecniche con cui si lasciano tracce pittoriche sui fogli negli atelier sterniani erano importantissime per ottenere una capacità espressiva completamente libera. Ma, stimolato dal modo di lavorare che fino allora mi aveva assorbito, cercavo qualcosa di diverso, che nella mia considerazione era di più.

Ero interessato a creare le condizioni affinché l'esperienza che avrei proposto fosse al contempo di risveglio estetico e di stimolazione creativa. Non mi bastava che fossero sensibilizzati verso le diverse varianti

delle percezioni tattili, o semplicemente che si trovassero nelle condizioni migliori per riuscire a esprimersi al meglio al di fuori di ogni competizione. Ciò che doveva scaturire dai laboratori che sarei andato a proporre doveva riuscire ad essere educativo, nel senso primario della etimologia, cioè aiutare a condurre fuori, a liberare e far venire alla luce le componenti nascoste dentro ogni individuo, ma anche estetico nel senso da noi adottato, capace cioè di risvegliare i sensi per riuscire a mettere in moto manifestazioni ed espressioni in grado d'intervenire sulla realtà modificandola creativamente.

Per farlo dovevo identificare aspetti caratteristici e tipici di quella fascia d'età, che mi sarebbero serviti come riferimento per ipotizzare il tipo di proposte didattiche che potessero dar corpo alle mie intenzioni. Mi concentrai su la manipolazione e il lasciar segni. Oltre ad essere entrambi momenti espressivi fondamentali per bimbi in età dei grandi di nido, contenevano caratteristiche particolarmente adatte allo scopo che mi ero prefissato. Come già esposto sopra, la manipolazione, come pure il momento pittorico per le stesse ragioni, sono direttamente collegati al rapporto che il bambino tende ad avere spontaneamente con le feci e col cibo nei primi anni di vita, mentre il lasciar segni è strettamente connesso al secondo stadio, immaginativo-rappresentativo, dello scarabocchio.

Sul momento manipolativo scrive per esempio Dallari: «...*nei primi anni di vita il rapporto fra cacca, cibo e attività pittorica è enorme, e spesso il bambino si comporta col cibo come se stesse dipingendo; inoltre, tenderebbe ad usare la cacca come plastilina, e usa la plastilina, la creta, la pastella allo stesso modo con cui userebbe i propri escrementi e, non a caso, tende ad assaggiare spesso i colori (che quindi è sempre necessario siano di tipo atossico), e a godere nello sporcarsi e nel bagnarsi facendo, attraverso l'attività pittorica e plastica, una serie di operazioni che di solito l'adulto non gli consente di fare nel momento del cibo e della defecazione, ma che derivano proprio, in termini motivazionali, dai desideri che egli prova in quei momenti*².

Esiste un collegamento diretto, non eludibile, tra il bisogno e l'importanza delle attività manipolative e il disturbo socioculturale che il bambino si trova costretto a subire. Come ho già sottolineato parlando del pasto, è infatti spinto spontaneamente (oserei dire "naturalmente") a giocare manipolando sia col cibo sia con le proprie feci, come del resto avviene in tutto il mondo animale. Il contesto socioculturale in cui si trova collocato però, impedendogli di fatto la libera manifestazione di questi suoi bisogni, in varie maniere lo induce a reprimerli. Ecco allora

² Marco Dallari, *Pastrocchi, macchie, scarabocchi*, pp. 61-62.

acquistare una particolare enorme importanza l'insieme vario e vasto delle molteplici attività di tipo manipolativo, le quali in questo senso svolgono una fondamentale funzione suppletiva. Permettono al bambino di vivere, anche se in modo traslato, la soddisfazione di quei bisogni che, non a caso, ... *derivano proprio, in termini motivazionali, dai desideri che egli prova in quei momenti.*

Il lasciar segni, sia volontariamente sia inavvertitamente, ha ugualmente un'importanza primaria perché i bambini di quest'età stanno attraversando una fase della vita particolarmente delicata rispetto alla scoperta e all'impostazione del proprio rapporto col mondo. Giorno dopo giorno, nei luoghi dove vivono e in quelli che attraversano, scoprono le inesauribili possibilità di lasciar traccia del loro passaggio. I bambini a poco a poco prendono consapevolezza della grande ricchezza potenziale di questo lascito di sé, soprattutto quando cominciano a rendersi pienamente conto che possono determinare e definire volontariamente i segni e le tracce lasciate, che così diventano mezzo e strumento per raccontarsi, per stabilire un proprio rapporto col mondo che li circonda facendo affiorare le turbolenze che li agitano dentro, i dubbi, i quesiti, le insicurezze, le ansie che si determinano continuamente nell'impatto con gli altri e con l'ambiente di riferimento.

Cominciai quest'avventura con la sezione grandi del nido "Trottola", che aveva le sezioni adiacenti a quelle della scuola dell'infanzia "Bruco" in un'ala dello stesso edificio, in origine adibito a sola scuola d'infanzia. Per promuovere i laboratori come atelierista mi erano state assegnate "Il Bruco", scuola a tre sezioni, e una monosezione d'infanzia dislocata in un quartiere periferico. Il fatto che nello stesso edificio fosse dislocato un nido facilitò enormemente la sperimentazione. Con qualche emozione, per riuscire meglio nell'impresa, organizzai il mio tempo lavorativo in modo tale da riuscire a coprire con scadenza periodica l'insieme delle sezioni, cinque in tutto, che mi erano state assegnate. Scelsi di dedicare una settimana ad ogni sezione.

Lavoravo coi grandi del nido perciò una settimana ogni cinque. La tipologia organizzativa si dimostrò adeguata. La stessa attività per l'intera settimana, cinque giorni lavorativi, lavorando giornalmente con quattro o cinque bambini, qualche volta sei. Una scelta dettata dall'età, dai due ai tre anni, che richiedeva un rapporto quasi individuale, considerati i ritmi organizzativi del nido molto diversi da quelli della scuola dell'infanzia. Non era infatti possibile fare attività prima delle nove e mezza circa, dopo il bagno e la colazione mattutina, mentre dovevano rientrare più o meno un'ora dopo per predisporre al pasto. Di fatto perciò il laboratorio occupava circa un'ora. Se volevo dedicarvi la calma e il

tempo indispensabili per far sì che ogni bambino partecipasse attivamente all'esperienza, non potevo che farlo con un unico gruppo per l'intera mattinata.

Era molto importante che il laboratorio si svolgesse nello spazio-atelier del "Bruco", come già detto dislocato nello stesso edificio. Uno spazio-atelier, come ho spiegato sopra, deve possedere determinate caratteristiche di agibilità per poter predisporre il contesto ogni volta in modo diverso in base al tipo di laboratorio. Inoltre, fattore di estrema importanza, deve poter apparire come un luogo magico dove si fanno esperienze particolari differenti dai luoghi di gioco abituali. D'accordo con le insegnanti, durante l'attività laboratoriale era presente anche una di loro, possibilmente con una bambinaia, non tanto per dare una mano, che comunque risultò importante, ma per la presenza rassicurante di persone conosciute e per poter intervenire in caso di difficoltà, come per esempio andare in bagno, resistenze probabili, paure impreviste.

Fissai anche una regola che ritenevo fondamentale: nessuno doveva essere obbligato a partecipare, perché il "gioco magico" in atelier doveva essere vissuto come una specie di premio o di dono, mai come un dovere. Se resistenze ci fossero state, e qualcuna ci fu, dovevano essere accettate dagli adulti e il bambino o la bambina reticenti dovevano essere sollecitati e rassicurati, mai in alcun modo obbligati. Fortunatamente si verificarono pochissimi episodi risolti in breve, perché qualche bambino accettò di partecipare come gli altri solo dopo una o due attività, mentre all'inizio si era limitato a guardare rifiutandosi di partecipare attivamente. Solo uno praticamente si rifiutò anche di entrare per quasi tutto un anno ed accettò di limitarsi ad osservare alla penultima esperienza, per tutto il tempo in braccio ad una bambinaia. Si lasciò sedurre solo all'ultimo laboratorio, dimostrandosi talmente coinvolto che, finita l'esperienza, non volle tornare in sezione, ma restare ancora un po' per *continuare a fare le magie*.

Per bambini così piccoli era fondamentale non proporre un impatto immediato, considerando che non mi conoscevano e che sarebbero stati portati in un luogo a loro sconosciuto. Prima di cominciare il laboratorio vero e proprio portai così nello spazio-atelier tutti i bambini della sezione per due giorni di fila, affinché familiarizzassero col luogo in cui poi sarebbero venuti in gruppi separati. Li misi a loro agio facendoli "giocare" senza nessuna consegna prima col pongo poi con fogli di carta di vecchie riviste. Soprattutto con la carta si divertirono molto. La frantumarono in una miriade di pezzettini e la accartocciarono in numerose pallottole. La lanciavano in aria, godendosi la ricaduta lenta dei tantissimi frammenti sbriciolati, o riaprivano le pallottole per poi spezzettarle,

o con lena ammuccchiavano il tutto per buttarvicisi sopra, o se la facevano scivolare dalla testa in giù. Un'esperienza non strutturata che li divertiva molto, mentre prendevano familiarità con quello spazio, in cui stavano sperimentando che li avrebbero potuto fare divertenti esperienze.

Il primo impatto laboratoriale fu un'immersione nella materia in piena regola col "paciugo" di creta, argilla ammorbidita con un po' d'acqua, in modo tale che immergendovi le mani se le sentissero ricoperte e "insaponate". L'avevo già sperimentata coi tre anni della scuola d'infanzia ed aveva dato risultati sorprendenti. Era come invitare a "giocare" col fango. Per il nido fu più travolgente perché osservai che nei loro occhi era disegnato in modo evidente il massimo stupore, mentre manifestavano anche una grande gioia per tutte le sensazioni che stavano provando. Qualcuno si fece anche una maschera facciale, fino a infangarsi i capelli.

Per questo tipo di attività che coinvolgevano il corpo mettevo sempre a disposizione uno specchio, perché potessero osservarsi direttamente, e un sottofondo musicale che stimolasse i movimenti. Grande il loro compiacimento nel vedersi riflessi col volto trasformato coperto d'argilla. Era irresistibile e li spingeva a fare boccacce e gesti, a guardarsi sbalorditi le mani e mostrarle a noi per godersi i nostri commenti. Sorprendentemente questa attività durò moltissimo considerata l'età: circa tre quarti d'ora vissuti con la massima attenzione e concentrazione.

I laboratori che seguirono, in entrambi i nidi, furono tutti una proposizione di situazioni in cui i bambini erano spinti a manipolare, a lasciar tracce e segni, stimolati dalla casualità di ciò che prendeva forma momento dopo momento, a imprimere contemporaneamente un'impronta personale a ciò che stavano facendo, sia che si trattasse di opere collettive oppure individuali. Ciò che m'interessava era che fossero facilitati a lasciarsi andare, ad esprimersi trascinati dagli stimoli estetici, continuamente in movimento, determinati dall'incalzare delle proprie mani e del corpo, ognuno spinto sia dalle proprie pulsioni sia dall'emulazione di quello che gli altri stavano facendo insieme a lui o a lei. In questo fare, in gran parte scatenato dalle stimolazioni occasionali dei momenti che si susseguivano, c'era liberazione dei propri stimoli interiori che acquisivano capacità di esprimersi attraverso il fare che, a seconda dei momenti, poteva essere incalzante o riflessivo. Ma c'era anche apprendimento e conoscenza, delle possibilità di manipolazione e trasformazione dei materiali, come la scoperta delle proprie abilità che, sperimentandosi, si affinavano di volta in volta.

Al colore... col colore... nel colore..., un'esperienza d'immersione nei colori. Mani libere di muoversi lungo un grande foglio di carta da sce-

nografia fissato ad altezza di bambino sul piano di due tavoli, uniti in modo da formarne uno unico. I bambini, in piedi per potersi muovere attorno al piano del tavolo e poter agire in più punti del foglio, avevano a disposizione delle ciotoline distribuite a caso sul piano, ognuna con un colore diverso. Distribuivano i colori con le dita o con le mani, un colore solo per tutta la durata o tutti più volte. Se lo richiedevano potevano usufruire del pennello (l'esperienza m'insegnò che, abituati com'erano ad usare i colori con la mediazione del pennello, in genere i bambini lo richiedevano). Potevano stazionare in un punto o muoversi a piacere, o semplicemente osservare. Se li usavano, lo scambio dei pennelli avveniva di volta in volta attraverso un accordo reciproco. Non aveva importanza se mescolavano i colori e se con lo stesso pennello passavano indifferente da un colore all'altro.

Un grande specchio mobile con ruote a sfera aveva un'importanza strategica perché permetteva loro di guardarsi ogni volta che lo desideravano, sia mettendosi davanti sia mentre lavoravano. Molto importante anche il sottofondo musicale che accompagnava l'intero laboratorio, che poteva essere o di musica classica o rock o jazz o quant'altro. Ogni genere musicale creava un'atmosfera propria, in grado di suscitare situazioni diverse. Siccome stimolava il modo di muoversi, a seconda del tipo di musica s'imprimevano ritmi e movenze personali differenti, da movimenti delle braccia sincopati o andanti a una danza del corpo vera e propria. Ogni esperienza era unica e valida, allo stesso tempo irripetibile perché ogni situazione era determinata nella sua specificità dall'insieme del contorno di movenze, di rumori, di suoni e di cose che vi succedevano.

C'era una sequenza che si riproponeva ogni volta. L'approccio iniziale era ordinato e tranquillo. Quasi tutti i bambini richiedevano un pennello e cominciarono a dipingere. Se non succedeva spontaneamente, dopo un po' io stesso mostravo come si poteva dipingere con le dita. Per un processo di emulazione i più arditi facevano lo stesso, sempre esprimendo gioia, come se non aspettassero che quel suggerimento. In poco tempo più o meno tutti abbandonavano il pennello per le dita. Ogni tanto qualche bambino intorrito opponeva resistenza ad abbandonare il pennello per paura di sporcarsi, però guardava tutti gli altri con molta curiosità e una certa apprensione stampata sul viso. In breve dalle dita si passava a tutte due le mani. A un certo punto qualcuno abbandonava interesse per il foglio e cominciava a insaponarsi di colori mani e avambracci, fino in molti casi il viso, che così si trasformava in una maschera. Nel frattempo c'era un andirivieni continuo tra il tavolo e lo specchio, per guardarsi, toccarsi, fare boccacce ed emettere gridolii e

commenti. Verso la fine ritornava l'interesse per il foglio, su cui si scatenavano con ammassi di colore, con impronte in sequenza o sovrapposte, con graffi che lasciavano scie, con incisioni su quello sfondo in continuo mutamento usando il manico dei pennelli, strisciato con la parte terminale o rotolato per il lungo. Non era infrequente che il tutto si trasformasse in una danza collettiva vera e propria attorno al tavolo, a ritmo di musica, pitturandosi il corpo e intervenendo sul foglio. Durante l'esperienza non si è mai verificato un litigio o un comportamento aggressivo, mentre le continue intromissioni tra loro venivano vissute gioiosamente come scambi reciproci.

Farina colla colori, altra manipolazione/amalgama, questa volta con materiali diversi, sempre collettiva e a piccoli gruppi, dove riproponevo alcuni elementi ricorrenti, come i tavoli appaiati col piano ricoperto di carta resistente, per questa attività bianca, uno specchio, l'agire in piedi per potersi spostare e il sottofondo musicale. Lungo i bordi del tavolo un abbondante strato di farina bianca, distribuita a pioggia anche sul pavimento sottostante, in modo che potessero notare le tracce del calpestio delle loro scarpe durante il tempo di lavoro. Posizionatisi attorno ai bordi, i bambini affondavano subito le mani nello strato di farina e la manipolavano sentendone la consistenza polverosa e la sofficià. A un certo punto versavo un po' d'acqua sollecitandoli a fare impasti che pressati potessero cominciare ad attaccarsi sulla carta.

Quando intuivo che questa fase si stava esaurendo versavo abbondante colla vinilica, invitandoli a spalmarla ben bene sul piano e a spargervi sopra la farina per farla rimanere incollata alla carta. Quando anche questa fase si stava esaurendo mettevo a disposizione le tempere colorate, almeno un contenitore per ognuno di loro. Invitavo a spalmare i colori direttamente con le dita e le mani (non mancava mai qualche bambino che richiedeva il pennello), per continuare a vivere il processo di quell'impasto/amalgama che stavano scoprendo attraverso il contatto epidermico. Anche in questo caso una vera e propria immersione nella materia, che facilmente li portava a colorarsi e impasticciarsi le parti del corpo scoperte, braccia e viso. Il prodotto finale che ne risultava era splendido: un lavoro materico informale denso di spessore, che lasciavo seccare e poi proteggevo con un coprente ad acqua opaco per poterlo esporre.

Con la stessa impostazione feci fare anche esperienze con la sabbia e il terriccio, dalle quali fu pure possibile ricavare realizzazioni finali individuali, dove le incisioni, fatte con le dita e con dei chiodoni di legno, mescolate a una distribuzione dei colori spruzzata sgocciolante o punteggiata, producevano effetti estetici altamente suggestivi. Tutte attività

in cui gli elementi prevalenti erano la manipolazione dei materiali, il loro amalgamarli e il lasciar tracce attraverso pressioni, incisioni e graffiature, in cui la stimolazione creativa era continua perché consapevolmente veniva impressa una modificazione costante alla realtà di partenza, in cui infine trovava una gratificazione esplosiva il risveglio estetico per la stimolazione ininterrotta degli apparati sensoriali, che spingevano a forgiare forme e ad arricchirle.

Cartapesta e “tracce bucate” sono state altre due esperienze significative. Con la prima i bambini partecipavano a tutto il processo di costruzione della cartapesta, frantumando fogli di carta di giornale in tantissimi pezzettini, prima messi a macerare nell'acqua e poi pestati per poterli mescolare con la colla, ottenendo un impasto molto plasmabile e malleabile. Con gran divertimento ne ricavano opere informali tridimensionali su fogli di cartoncino pressato. Una volta seccate, leggerissime e resistenti com'erano, le dipingevano. Con le “tracce bucate” invece foravano dei fogli di cartoncino, appoggiati su una base di feltro per proteggere il piano del tavolo, con punteruoli e chiodi che imprimevano fori più o meno grandi. Creavano casualmente geometrie di fori varie e ricche di spunti evocativi. Il più grande divertimento consisteva nell'appoggiare agli occhi il foglio pieno di fori per guardare attraverso il filtro bucatato che si era determinato, oppure appoggiarlo al vetro della finestra per constatare che dai forellini filtrava la luce.

L'immersione completa del corpo nei colori e nell'argilla fu un'esperienza particolarmente affascinante e al tempo stesso spettacolare. L'idea, molto semplice nella sua definizione, era quella di coinvolgere tutto il corpo contemporaneamente, non solo alcune sue parti, in modo che l'intera superficie cutanea potesse vivere le sensazioni epidermiche suscitate dal contatto con la materia. Ovviamente ne parlai prima con le insegnanti e incontrai i genitori per renderli consapevoli dell'attività insolita che avrei proposto ai loro figli. Non registrai resistenze, anzi trovai piena collaborazione e suscitai molta curiosità. Al termine dell'attività incontrai i genitori in un'assemblea di sezione apposita, durante la quale mostrai foto e filmati e illustrai a fondo il senso dell'esperienza, suscitando un vero entusiasmo.

Avevo predisposto l'ambiente affinché fosse in grado di essere confacente e accogliente per favorire la partecipazione di tutti i bambini. In una stanza fornita di un grande specchio a muro avevo fissato al pavimento grandi fogli di carta da pacchi, accostati in modo da sembrare un unico foglio. Delimitava lo spazio d'azione e al contempo serviva a raccogliere impronte e tracce del percorso creativo che si sarebbe sviluppato. Dentro questo spazio d'azione erano distribuite delle apposite cioto-

line contenenti ciascuna un colore diverso, appoggiate al suolo con a fianco dei pennelli. Non poteva mancare un sottofondo musicale rilassante per tutta la durata dell'attività.

In entrambi i nidi dove quest'esperienza è stata vissuta c'è stato lo stesso tipo di risposta generalizzata. Tutti hanno partecipato con l'entusiasmo tipico dei bambini quando vengono presi dalla situazione. Non si è presentato problema di sorta né per svestirsi né per colorarsi. In quasi tutti i gruppi ognuno è praticamente rimasto posizionato nello stesso punto scelto all'inizio dell'entrata in scena. Erano completamente rapiti dal fascino di distribuirsi i colori per tutto il corpo, usando il pennello per buona parte, qualcuno spalmandoseli addosso a piene mani. Frequentemente si sono manifestati evidenti segni di piacere e di gioia. Lo specchio ha svolto un ruolo fondamentale perché ha permesso ai bambini di osservarsi sia dipinti sia mentre si dipingevano.

Un gruppo si distinse perché nessuno dei suoi partecipanti, a differenza degli altri gruppi, è rimasto posizionato nello stesso punto per tutta la durata, mentre hanno agito concordemente su tutto lo spazio d'azione spostandosi continuamente e scambiandosi ciotole e colori. Si sono colorati più volte a vicenda l'intero corpo, sia in piedi che seduti, facendo commenti con grande allegria. Guardandosi allo specchio hanno più volte rappresentato figurazioni mimate, fino ad abbandonarsi ad una vera e propria danza liberatoria stimolati dalla musica di sottofondo.

Mi è rimasto impresso un bimbo di pelle scura seduto a terra molto concentrato a travasare colori da una ciotola all'altra. A un certo punto, nonostante normalmente non avesse problemi di ritenzione, fece pipì senza manifestare alcun turbamento, senza interrompere minimamente ciò a cui era intento con grande attenzione. Anzi! Con tranquillità e grande soddisfazione si mise a mescolare colori e urina col pennello. Mi incuriosì il modo particolarmente disinibito e beato con cui si trastullava e, vedendolo così concentrato, scelsi di non portarlo subito in bagno per pulirlo. Mi venne in mente che in Shantala Leboyer riporta che i bambini, mentre erano massaggiati dalla madre, presi totalmente dal piacere delle sue carezze si lasciavano facilmente trasportare da un abbandono profondo fino ad urinare. Mi ricordai anche di aver letto che i bambini di origine africana, più vicini culturalmente all'esperienza delle arti primitive, si lasciano assorbire con grande intensità da immersioni manipolative e espressioni di pittura spontanea.

Utilizzai un'impostazione simile per un'esperienza di coinvolgimento dell'intero corpo anche con l'argilla. Se la spalmarono e se la fecero spalmare con grande attenzione e accuratezza, divertendosi a mimare se stessi tutti ricoperti davanti allo specchio, alcuni dicendo di essere dei

marziani. Spinti dall'entusiasmo, durante una giornata di giugno molto calda, tutti i bimbi e le bimbe di una sezione di nido si immersero senza vestiti, in mezzo a tocchi d'argilla inumiditi con un po' d'acqua, in una piscina gonfiabile rotonda del diametro di due metri portataci per l'occasione da un genitore. Vi sguazzarono dentro per tutta la mattinata, rotolandosi, spalmandosi l'un l'altro, fingendosi animali di cui imitavano i versi. Alla fine erano talmente impregnati d'argilla che sembravano aborigeni australiani. Li pulimmo in piena allegria, con loro grande gioia, con l'acqua tiepida di uno spinello collegato al rubinetto del bagno con una gomma. Poi li asciugammo con panni di spugna mentre erano accarezzati dal sole cocente.



Maschera di creta.



Invenzione di 'recupero'.

La pedagogia libertaria

Il mio principale riferimento teorico personale è sempre stata la pedagogia libertaria. Sottolineo personale perché a tutt'oggi, come rileva giustamente Filippo Trasatti, è *una grande sconosciuta*¹, ignorata perfino dai dizionari di pedagogia. Significativo come la presenta Piero Bertolini nel dizionario da lui curato, dove non le riconosce dignità di visione teorica educativa e la relega a semplice derivato della voce *Anarchia-anarchismi*; la stigmatizza in poche parole giudicandola addirittura pericolosa. Non ne espone il pensiero, bensì ci comunica solo il suo giudizio, proprio come faceva la Chiesa con gli eretici. Scelta non consona per un estensore di dizionario, il cui compito dovrebbe essere quello di far conoscere i differenti pensieri, non puramente il suo giudizio in proposito. Da un padre spirituale della pedagogia nazionale, considerato a ragione uno dei massimi conoscitori ed esperti in campo educativo, ci si aspetterebbe un maggior rigore scientifico e una considerazione più aggiornata, più corrispondente al vero. Eppure, nonostante i tentativi di occultamento e i giudizi liquidatori, nell'ambito della pedagogia libertaria si possono annoverare personaggi noti e importanti, come Marcello Bernardi, Mario Lodi, Lamberto Borghi e... tanti altri (l'elenco sarebbe lungo), protagonisti pedagogici di grande rilevanza che ne hanno trattato nei loro scritti e ne hanno riconosciuto il valore e l'importanza.

Sta di fatto che negli ambiti istituzionali della pedagogia ufficiale, per ragioni che non è difficile intuire, il pensiero e le pratiche libertarie continuano artatamente ad essere banditi, ridotti a "illustri clandestini". Fortunatamente è un pensiero che continua a espandersi e i suoi testi sono reperibili, anzi contribuiscono ad aumentare l'interesse degli studiosi, degli interessati e degli addetti ai lavori. Prova ne è che alcuni suoi concetti base sono penetrati nella cultura ufficiale e, senza che ovviamente se ne citi mai la fonte, sono diventati accertato patrimonio comune condiviso. Ad esempio il valore riconosciuto, almeno teoricamente, ad ogni individuo, finalmente e non da molto considerato unico e irripetibile. Così pure la conquista dell'autonomia individuale quale elemento fondante di ogni pedagogia che si rispetti. Infine il valore della libertà di scelta come diritto inviolabile della persona. Questi ormai sono punti cardine universalmente riconosciuti, purtroppo variamente in-

¹ Filippo Trasatti, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, p. 7.

terpretati fino ad essere frequentemente mistificati e di fatto misconosciuti nella loro vera sostanza. Al massimo li si fa risalire alle teorizzazioni liberali, che in verità ne sono depositarie solo in parte, mentre sul piano dei fondamenti educativi, della loro coerente radicalità, sono patrimonio vero e originariamente esclusivo della pedagogia libertaria.

Personalmente ho potuto conoscere questa concezione educativa perché ho avuto la fortuna di entrare in contatto con la cultura e gli ambienti anarchici fin da prima di iniziare a lavorare. E per l'anarchismo la pedagogia di tipo libertario è essenza e pane quotidiano. Ho avuto così ampio modo di poterne valutare e verificare il valore intrinseco, soprattutto attraverso la costante comparazione con le metodologie e le impostazioni educative con cui mi confrontavo quotidianamente sul piano professionale. In un certo senso penso di aver vissuto una condizione privilegiata, in quanto mi sono confrontato con impostazioni ufficiali e istituzionali in continua evoluzione e trasformazione, sorretto dal solido patrimonio teorico e culturale del libertarismo che, anche se si scontrava con la visione dominante, trovava però un terreno molto fertile negli intendimenti e nei riferimenti dichiarati che progressivamente venivano enunciati.

Che cosa ci dice la pedagogia libertaria che, pur nei limiti dati dal contesto istituzionale in cui ho lavorato, ha profondamente influenzato il mio pensiero e il mio *modus operandi* educativi? Che cosa mi ha suggerito e continua a suggerirmi tuttora che non esercito più la professione? Senz'altro che il senso profondo e fondamentale dell'operare e dell'agire educativi non risiede nell'insegnare inteso come trasmissione di un sapere preconstituito, né che i bambini, pensati come alunni da forgiare, debbano essere oggetti di formazione secondo schemi prestabiliti volti a indurre ad essere e comportarsi come esigerebbe la società costituita. Il concetto base della pedagogia libertaria si fonda sulla piena valorizzazione dell'autonomia della persona e dell'individuo che, realizzandosi nel rispetto e nel riconoscimento reciproci dell'autonomia propria e di quella degli altri, esclude e ripudia ogni sopraffazione, ogni imposizione, ogni prevaricazione.

Essendo in origine una promanazione della tensione, più che della teoria e tanto meno dell'ideologia, anarchica, è preoccupata soprattutto di pensare, agire e sperimentare per rendere effettuale la libertà. Libertà né assoluta né astratta, ma tutta interna alle relazioni sociali, cioè nel rapporto costante tra individui che convivono e collaborano fra di loro. Nel momento in cui si cominciò a pensare a una possibile società diversa, fondata sulla realizzazione della libertà, si cominciò a concepire anche un'educazione capace di aiutare a crescere esseri umani in grado di

renderla possibile. In modo quasi naturale questo pensiero pedagogico si trovò da subito strettamente connesso con le spinte antiautoritarie interne ai movimenti di emancipazione ed in breve, sempre con la stessa naturalità, è divenuto l'aggancio di riferimento degli anarchismi per quanto concerne l'educazione. Di qui il suo significato profondo, che è importante chiarire per riuscirne a trasmettere il senso che stiamo comunicando. Letteralmente si potrebbe dire che si occupa della scienza, dello studio e della sperimentazione dell'educazione alla libertà.

Per comprenderla bene ha però necessità di essere un minimo approfondita, altrimenti c'è il facile rischio di fraintendimenti. Al di là e in contrasto con i luoghi comuni costruiti con intento denigratorio, per gli anarchici e i libertari il concetto di libertà non è pensato per l'individuo a sé stante, ma acquista senso nell'ambito delle interrelazioni e delle relazioni sociali. Se ognuno di noi si trovasse da solo si troverebbe nella pura condizione di dover badare a se stesso e il problema della libertà non si porrebbe nemmeno, poiché l'unico problema che avrebbe sarebbe di far ciò che vuole all'interno dei limiti dati da quella condizione. Dal momento che viviamo in situazioni collettive abbiamo invece bisogno di relazionarci con gli altri e dobbiamo definire insieme a loro come farlo, affinché tutti possiamo esprimerci liberamente al meglio senza danneggiarci a vicenda. Nell'immaginario utopico anarchico la libertà non corrisponde affatto al fare semplicemente quel che si vuole, senza tener conto del contesto in cui si vive e senza interessarsi egoisticamente degli altri. Corrisponde invece alla stipulazione consensuale di liberi patti e liberi accordi, come si diceva nell'ottocento, senza imposizioni dall'alto da parte di autorità costituite.

È proprio all'interno di questo bisogno di relazioni sociali significative non costrittive che sorge il problema di comprendere a fondo cosa sia la libertà e come renderla effettiva. Ci si rende conto che può realizzarsi soltanto se ognuno non pensa solo a se stesso, come per esempio si è spinti a fare con la filosofia giustificatrice del capitalismo, ma si tien conto anche delle esigenze degli altri, secondo una logica di reciproco riconoscimento di pari dignità, nel rispetto dei bisogni propri e altrui. Dove c'è libertà vera, che emana spontaneamente dall'insieme sociale, non imposta né controllata e regolata dall'alto, fanno fatica a trovare spazio sia la prevaricazione sia la voglia di predominare. È quando uno o più individui s'impongono condizionando d'autorità gli altri, come avviene oggi, che automaticamente s'instaurano l'imposizione e la sottomissione, mentre la libertà viene umiliata anche quando continua ad essere affermata come costituente. Tutto si gioca all'interno della qualità e dei modi con cui si definiscono e si stabiliscono le relazioni sociali.

Affinché si verifichi una simile qualità del vivere collettivo è indispensabile che ognuno acquisisca un grado elevato di autonomia e di presa di responsabilità. Autonomia per poter decidere concordemente gli uni con gli altri senza interferenze controproducenti, responsabilità perché se non si è responsabili e non si rispettano gli impegni presi diventa impossibile procedere autonomamente alla realizzazione delle cose di comune interesse. In altre parole, il comportamento e la partecipazione di tutti deve riuscire a far funzionare in modo efficiente le dinamiche sociali per non favorire e giustificare interventi d'autorità. Soltanto se se ne creano le condizioni la libertà riuscirà a funzionare senza subire imposizioni. Oggi al contrario le spinte pulsionali degli individui sono con gran facilità antisociali, egoistiche, xenofobe. Osservando la società attuale per come si manifesta si è portati a ritenere necessari interventi che ci regolano dall'alto. Per come si pone e s'impone il sistema vigente tende ad educarci per giustificare la necessità della sua presenza, inducendo a convincerci che sia impossibile riuscire ad autoregolarsi senza autorità costituita.

È importante capire che la prospettiva per una società che voglia essere autenticamente libera mira a far sì che gli individui riescano a conquistare la propria autonomia, per riuscire a valorizzare se stessi e gli altri e per poter decidere direttamente in modo efficace e giusto. Ma difficilmente ciò potrà avvenire per caso o d'incanto. Affinché accada bisogna volerlo, essere preparati e predisposti a farlo. Dal momento che non siamo abituati né educati ad essere autonomi, anzi siamo abituati, se non addirittura indotti, a volere e vivere il contrario, diventa fondamentale educarsi vicendevolmente. È rispetto a questa visione che scende in campo la pedagogia libertaria, proprio perché è stata concepita come un insieme di metodi e di pratiche educative funzionali a rendere gli individui al massimo autonomi, capaci di essere indipendenti e responsabili. Così educati saranno pronti e predisposti per assumere concordemente decisioni importanti su un piano di parità e concordia collettive, senza dare adito al ricorso di metodi coercitivi.

L'essere umano, che aristotelicamente ha bisogno di vivere una vita sociale coi suoi simili, deve definire le regole e le norme per riuscire a convivere. Nello stesso tempo è libero di scegliere le norme e le regole che ritiene opportune, come pure i modi e i metodi di scelta. L'anarchismo e il libertarismo, quindi la pedagogia libertaria, propongono ed attuano l'esercizio delle scelte comuni e delle norme con metodi orizzontali, ugualitari, antigierarchici, nel pieno rispetto e riconoscimento delle differenze personali e culturali. Propedeuticamente tendono a ribaltare il senso e la prospettiva vigenti: non più norme e regole viste come in-

sieme di obblighi e divieti funzionali a controllare chi esegue e chi trasgredisce gli ordini, ma riferimenti funzionali alle realizzazioni che interessano. In una situazione di libertà non si obbedisce alle regole per paura di essere sanzionati, mentre ci si attiene ad esse perché sono percepite come un aiuto indispensabile a operare e a vivere.

Per questo la pedagogia della libertà studia, sperimenta ed affina proposte e tecniche autoformative e relazionali fondate sulla solidarietà e la reciprocità, in cui ogni individuo si senta pienamente libero di esprimersi e di confrontarsi, senza nessuno che giudichi dall'alto o che imponga d'autorità cosa si deve fare. Fin dalle origini (il primo pensatore ad occuparsene in modo organico fu William Godwin alla fine del settecento), sia come pensiero in divenire, sia come esperienza sul campo, la pedagogia libertaria si definì secondo alcuni punti qualificanti, seguendo e impostando direzioni specifiche che la distinguono da ogni altra scuola di pensiero e pratiche sperimentali.

a) La critica radicale alle strutture cristallizzate del potere, perché ripropongono sempre in qualche modo un modello basato sulle gerarchie e sul dominio. Siccome al centro della riflessione libertaria c'è il nesso educazione e potere, da una parte in opposizione alternativa propone la possibilità di un'educazione antiautoritaria alla libertà sganciata dai metodi della subordinazione all'autorità, dall'altra si collega al più generale movimento per un mutamento sociale alle radici e per l'instaurazione di una società non coercitiva e non autoritaria.

b) L'annullamento in ambito educativo delle differenze gerarchiche di ruolo tra maestro e allievi, tra docente e discente. Colui che sa, il classico docente riconosciuto tale, non si pone più nella condizione e nella posizione di insegnare ciò che è stato stabilito, ma si offre come un facilitatore, uno che mette a disposizione la propria esperienza per aiutare ognuno a trovare la propria strada per riuscire ad autoformarsi, stimolato ad esprimere pensieri divergenti non uniformanti. Il rapporto tra "maestro" e "allievi" è così metodologicamente di scambio reciproco, nel riconoscimento che gli uni possono imparare dall'altro e viceversa.

c) Il rifiuto della mera trasmissione di pensieri precostituiti e di metodi tendenti a far acquisire e incamerare ciò che è già stato pensato da altri, inevitabilmente si accompagna alla considerazione e alla consapevolezza che la vera educazione è autoeducazione e che la vera formazione è autoformazione. Più che indottrinare affinché gli allievi imparino, si sceglie allora di essere di stimolo e ci si offre per far sì che ognuno impari ad imparare autonomamente, accettando di conseguenza anche che nessuno può essere obbligato ad accettare un insegnante, in questo caso un facilitatore, che non desidera e di cui non ha stima.

d) La conoscenza e l'apprendimento sono conquiste personali, legate alla sperimentazione libera e diretta, secondo il ripudio della divisione gerarchica tra manuale e intellettuale. Nell'educazione libertaria non possono esserci materie obbligatorie che si devono imparare per forza, mentre bisogna agire affinché chi sta imparando si senta sedotto dal sapere che gli viene offerto, come pure dalle sperimentazioni e dalle pratiche inerenti ad esso, che rappresentano gli strumenti e i mezzi ideali per un apprendimento attraverso l'esperienza diretta, in cui il pensare e l'abilità manuale si compendiano.

Da questi punti si evince con chiarezza una scelta pedagogica di fondo: le figure centrali del momento e del rapporto educativi sono i bambini, non più visti come alunni o discenti da formare, ma come individui considerati nella pienezza della loro autonomia e della loro capacità di scelta. «*Se volessimo dare alle parole il loro vero senso, dovremmo intendere per educazione quell'insieme di nozioni, atteggiamenti, comportamenti che aiutano un individuo ad essere se stesso, a realizzare pienamente la propria personalità, a progredire secondo le proprie linee evolutive*»² ci suggerisce Marcello Bernardi. La scuola tradizionale cui siamo abituati invece, per quanto progressista, pone l'enfasi soprattutto sulle capacità dell'insegnante e sul suo ruolo, per cui di fatto nega una vera indipendenza del bambino e umilia la razionalità e il valore su cui è basata la sua autonomia. La differenza balza agli occhi in tutta evidenza.

C'è inoltre un valore aggiunto non codificato: la consapevolezza che la libertà non si può insegnare teoricamente. Non si può trasmetterla come un sapere, bensì la si fa vivere come condizione. Si può mostrarla nei fatti, sottolineandone i valori che le danno senso, ma non può mai essere ridotta a un mero atto educativo, in quanto può solo essere sperimentata direttamente. Un'educazione libertaria che volesse essere inculcata, imposta o limitarsi a trasmettere il proprio scibile, cadrebbe in una grossa contraddizione e precipiterebbe in un paradosso. L'educatore libertario sa che la libertà non è un fatto ma un valore, soprattutto che non è mai acquisita una volta per tutte. Non la considera una meta, un punto d'arrivo da raggiungere, piuttosto un punto di partenza indispensabile per guardare e considerare in modo autonomo la vita e l'educazione. Così, se vuol essere coerente, predispone se stesso per entrare in relazione diretta con i bambini o i ragazzi. Si offre, suggerisce, indaga le situazioni oltre l'apparenza di superficie, stimola, interloquisce, stabilisce rapporti diretti di scambio, mette a disposizione il suo sapere e le

² Marcello Bernardi, *Educare meno educare tutti*, introduzione a Joel Spring, *L'educazione libertaria*, p. 8.

sue competenze con autorevolezza, mai con autorità. In definitiva, tende ad essere accettato e stimato per quello che è e per le capacità che dimostra sul campo, mentre ripudia ogni atteggiamento che tenda ad imporre la propria presenza.

Per essere ancora più espliciti, mi sembra significativo riprendere nuovamente Marcello Bernardi: «*Forse il nucleo centrale di un vero atteggiamento educativo consiste nel non fare*»³. Un “non fare” che però, paradossalmente, rappresenta il più alto livello dell’agire educativo. Invece di porsi come l’insegnante che ha il compito e il dovere di trasmettere ciò che sa, esortando, punendo, esigendo, vietando, pungolando, premiano, usando le valutazioni per giudicare quanto gli alunni hanno appreso da lui (che è fare tradizionale di ogni insegnante di scuola), l’opera di chi educa alla libertà è piuttosto un non operare, un osservare, stare a vedere, vivere, stimolare, facilitare, aiutare. L’educatore libertario non interviene per dirigere e impostare, ma è presente, a disposizione, in relazione diretta, scambievolmente e comunicativa coi bambini, che stanno scoprendo il vivere sociale e conoscendo e sperimentando se stessi.

«Alla libertà attraverso la libertà, alla sottomissione attraverso l’imposizione», recita un vecchio motto anarchico. Al di là dell’evidente schematismo, tipico di ogni motto, contiene una verità profonda, irrinunciabile. Proprio l’esperienza ci dice che non è data alcuna forma di libertà senza relazioni concrete di libertà. Sempre l’esperienza ci dice che gli esseri umani apprendono meglio e crescono in modo autonomo acquistando sicurezza, se vengono messi in condizione di muoversi seguendo le proprie passioni e le proprie curiosità, essendo liberi di sperimentare e sperimentarsi. È sempre l’esperienza diretta che dà i migliori frutti e regala lasciti che permangono e aiutano a maturare la personalità nel modo più appropriato.

È inoltre fondamentale comprendere che l’educazione libertaria trova piena coerenza se, mentre valorizza in pieno l’individuo con le sue caratteristiche uniche, riesce anche a favorire che si integri in modo armonico e paritario nel contesto sociale di riferimento, se cioè riesce a coniugare il rispetto e la promozione delle specificità individuali con relazioni sociali egualitarie. Eguaglianza intesa come pieno riconoscimento che siamo l’uno diverso dall’altro, paradossalmente eguali tra non eguali perché differenti, ma ognuno valorizzato proprio perché unico. L’eguaglianza risiede nelle condizioni di base, nel trattamento, nella considerazione, nella piena accettazione che ripudia di omologare gli individui a un modello pianificatore e uni/formante. In questo modo,

³ Marcello Bernardi, *Gli imperfetti genitori*, p. 159.

quando trova possibilità di una piena e coerente applicazione, l'educazione alla libertà aiuta gli individui ad essere molto più predisposti a stare in modo solidale e antiviolento con gli altri.

Proprio su questo punto si delinea una convergenza straordinaria tra l'anarchismo, la pedagogia libertaria e la vita. Tutte e tre si definiscono e si realizzano attraverso il riconoscimento e la valorizzazione della molteplicità e della diversità come componenti fondamentali e imprescindibili. Così è per la tradizione anarchica, così è per l'educazione alla libertà, così è per il manifestarsi e il divenire della vita. Sarebbe dunque contraddittorio, incongruente e autodistruttivo aspettarsi una via unica sia per l'anarchia, sia per l'educazione, sia per il fluire della vita. Per quanto attiene alla pedagogia libertaria, esistono perciò un'ampia riflessione sull'educazione e un'ampia sperimentazione, che non è possibile rinchiudere all'interno di un modello unico. Abbiamo cioè più scuole e più tipi di esperienze, differenti tra loro, che però si riconoscono negli stessi valori e negli stessi principi⁴.

L'educazione del potere

Sul piano politico invece il potere e la cultura dominanti, nonostante le continue dichiarazioni di rispetto della libertà, del riconoscimento delle differenze e dei diritti, esercitano nei fatti una continua stretta gerarchica che sta generando un costante aumento di una recrudescenza autoritaria preoccupante. Riconoscere e valorizzare realmente e concretamente la miriade di diversità significa lasciarle esprimere liberamente, sforzandosi di identificare le modalità e le metodologie che permettano alle interazioni che s'incrociano di interconnettersi e di muoversi con agilità. Questo vorrebbe dire accettare che le situazioni che si determinano tendono a governarsi da sole e trovano spontaneamente dei sistemi di autoregolazione. Il potere non se lo può permettere perché ha necessità di controllare per governare dall'alto, quindi è portato a semplificare e incanalare la complessità del reale proprio per riuscire a controllarla.

Sul piano pedagogico, come accennato agli inizi del capitolo, negli ultimi decenni c'è stato uno sforzo non indifferente per riconoscere, perlomeno sul piano teorico, l'autonomia degli individui e la loro libera manifestazione come obbiettivi fondanti di ogni pedagogia che si rispetti. Allo stesso tempo, pressati dalle incombenti logiche istituzionali e

⁴ Per una documentazione adeguata della varietà delle scuole e delle esperienze rimando al testo fondamentale di Francesco Codello, *La buona educazione*.

dalla mai esaurita cultura dell'aver sotto controllo le situazioni, volendo educare per formare dei "buoni cittadini" i sistemi educativi vigenti non riescono ad accettare fino in fondo le conseguenze radicali di un vero riconoscimento dell'autonomia e della libertà. Il loro punto centrale di riferimento è l'istituzione, intesa come servizio alla cittadinanza, il cui funzionamento richiede il riscontro di essere riconosciuto come un buon servizio dagli utenti, dimenticandosi che il riferimento educativo centrale dovrebbero essere gli esseri umani/bambini, per il benessere dei quali in fondo si è cominciato a pensare e sperimentare pedagogicamente.

All'interno di questo quadro, sia l'autonomia sia la libertà di movimento e di scelta trovano valore e riconoscimento soltanto dentro un sistema di regole già date e di strutture già impostate, il cui presupposto è di poter essere messe in discussione soltanto da chi le ha concepite e chi le dirige. Allora l'educazione all'autonomia non è più il raggiungimento della capacità di autodeterminarsi, bensì diventa la spinta ad imparare a muoversi in modo autonomo all'interno di un contesto già definito, per riuscire ad adeguarsi ai limiti pre/impostati senza la possibilità di modificarli. Questo vuol dire insegnare ad adattarsi. Questa è formazione secondo un modello deciso prima nel quale si è spinti a imparare ad inserirsi. Nelle esperienze educative libertarie invece le regole si stabiliscono insieme, su un piano di parità tra insegnanti e bambini, si sperimentano e si modificano insieme, come pure si definisce e si modifica insieme il contesto, rendendolo un luogo che a poco a poco diventa il risultato di un volere condiviso e concorde.

È la differenza di sostanza tra una pedagogia dell'essere e una pedagogia del dover essere, dove nell'una si è aiutati ad autoformarsi per trovare la propria collocazione e il proprio modo di essere, mentre nell'altra si è educati ad adeguarsi, magari nel modo più dolce possibile, al mondo per come è stato costruito da chi ci ha preceduto, perché si vuole innanzitutto la sua conservazione. Del resto viene il sospetto che nelle società attuali il riconoscimento del valore dell'autonomia sia stato fortemente influenzato, in un certo senso indotto, più o meno consapevolmente, dalle logiche e dai bisogni del mercato, che ha pure influenzato le forme di gestione e le modalità del potere di controllo dell'autonomia dei consumatori. Il mercato, per sua logica intrinseca, ha bisogno di espandersi e di amplificare i tipi e la qualità dei prodotti che immette e induce a comprare. Per questo favorisce l'emergere delle differenze dei gusti individuali: più ce ne sono e si manifestano, più cresce la domanda che giustifica l'aumento dell'offerta.

In questo senso e per questo scopo è incentivata e favorita l'autonomia di acquisto degli individui, ridotti a potenziali consumatori. A que-

sto fine, attraverso il bombardamento massiccio della pubblicità, sempre più sofisticata e sempre più potentemente induttiva, le oligarchie manageriali sono pure riuscite, attraverso la seduzione delle immagini, a indurre a immaginari che solleticano pulsioni desideranti, che spingono a volere i prodotti più confacenti alla propria personalità indotta. Essendoci un'enorme varietà di offerta ognuno si sente autonomo nello scegliere e nel desiderare. Il mercato oggi non si propone in modo indifferenziato, bensì valorizza le differenziazioni personalizzate delle richieste e incentiva l'autonomia di scelta, perché grandemente lucrative. Il riconoscimento dell'autonomia e della libertà di movimento, entro i limiti delle regole stabilite dall'establishment delle governance economiche e politiche che hanno bisogno di tenerle sotto controllo, è perciò auspicato.

«*La chiave del successo è "essere se stessi" anziché "come tutti gli altri". Ciò che si vende bene è la differenza, non l'uniformità*»⁵, nota con arguzia Zygmunt Bauman. Nella percezione collettiva generalizzata oggi l'autonomia e la libertà si sono trasformate da valore umanista, come sono state per millenni, in valore di mercato. Attraverso la seduzione dell'induzione mediatica, fatta soprattutto di immagini allettanti, gli individui vengono educati a desiderare le offerte del mercato e a voler consumare ciò che desiderano. Si perpetua così un giro di vite in cui la fa da padrone soprattutto un immaginario indotto che spinge ad essere oltre se stessi, a voler essere parte del mondo artificiale e immaginifico, fatto di un benessere effimero, che in definitiva è solo sommerso da prodotti/merce che c'illudono di farci felici. Una follia che incombe perché impone il senso verso cui è eterodiretto il vivere sociale. Un fattore educativo sovrastante, che condiziona e s'insinua nelle coscienze indirizzando il fare, soprattutto là dove sono presenti elementi di potere. Potere che imposta e dirige, per tramandare di generazione in generazione il modus vivendi imperante.

Al di là delle volontà dichiarate, se il potere si esercita nelle forme di una relazione che è finalizzata a con-formare i soggetti, ne consegue che la relazione pedagogica è una relazione di potere, in quanto cerca esplicitamente di dar forma ai soggetti educandoli. Ogni relazione educativa che si muove in questo spazio di con-formazione pedagogica è dunque una relazione di potere. Il campo del potere e quello del pedagogico allora coincidono: sono pratiche di formazione dei soggetti, che prendono forma e sostanza a partire da regole, interdetti, definizioni di spazi e tempi. Guardando la scolarizzazione generale imperante, la scuola tra-

⁵ Zygmunt Bauman, *Capitalismo parassitario*, p. 49.

dizionale sembra aver vinto con tutti i suoi corollari: il libro di testo unico, i rapporti gerarchici, gli obbiettivi esterni fissati a livello nazionale e istituzionale, i meccanismi di decisione sempre più sottratti agli individui che agiscono nella scuola, una concezione dell'apprendimento ancora in buona sostanza trasmissiva e quantitativa.

Spazi di agibilità libertaria

Fortunatamente nella scolarizzazione della prima e primissima infanzia gli intenti autoritari sono altamente problematici e di difficile attuazione. Soprattutto per le caratteristiche dell'età (zero/sei anni) di cui stiamo parlando diventa difficilissimo mettere in atto pratiche conformanti, come invece succede con molta più facilità nella scolarizzazione dalle primarie in su. Il potere non ha ancora le idee chiare e frequentemente appare un po' schizofrenico. Da una parte, col riconoscimento teorico delle conquiste di autonomia individuale e della libertà di potersi esprimere, afferma e cerca d'impostare il rapporto educativo all'insegna di un quasi libertarismo di facciata. Dall'altra comincia già a delimitare l'autonomia, sperimentando pratiche di adattamento all'interno di regole date e contesti predisposti. Questa dicotomia tra l'affermazione teorica e gli intenti attuativi determina una mancanza di certezza da parte del potere, aprendo per gli operatori possibilità di sperimentazioni interessanti, di un agire che, se vuole, riesce a non essere conforme né conformista.

In una fase in cui, in particolare in Italia, la discussione sulla funzione della scuola sembra vertere sul volerla trasformare in un supporto, aggiornato alle nuove competenze tecnologiche, del mercato del lavoro a discapito del senso prettamente educativo, i principi, i valori e i metodi dell'educazione libertaria offrono ottimi spunti d'intervento alternativo anche all'interno delle scuole istituzionali. Ci suggeriscono di superare il ruolo dell'insegnante tradizionale a favore di una presenza attiva capace di curare i rapporti diretti personalizzati, di facilitare gli apprendimenti esperienziali, di porsi come stimolatori e facilitatori che offrono le proprie competenze per aiutare i bambini ad imparare come imparare autonomamente. Le metodologie libertarie ci spingono a rifiutare di imporsi dall'alto dell'autorità d'insegnante per dispensare giudizi, punizioni e premi che stabiliscano chi è più bravo e meno bravo. Inoltre ci sollecitano a non essere confessionali, cioè a non perseguire lo scopo di conformare e uniformare i comportamenti e, soprattutto, le idee ai modelli che chi insegna ritiene più giusti.

In una polemica col conduttore di un aggiornamento, il quale aveva impostato la sua formazione a partire dall'idea di bambino che ognuno di noi aveva, col fine dichiarato di pervenire ad un'idea condivisa più consona alla realtà dei bambini, sostenni che non aveva senso. Il problema non è l'idea di bambino più giusta che si può fare l'adulto, ma la distruzione di ogni idea a priori di questo tipo. Qualsiasi idea in tal senso diventa di per sé un pre/concetto, che inevitabilmente ci induce a osservare i bambini attraverso un filtro, con grossi rischi di diventare ideologico, non a cercare di comprenderli per come sono realmente. Sostenni che bisognava spurgarsi definitivamente di un tale approccio, proprio per riuscire a trovare i modi più consoni per relazionarsi con loro e per aiutarli a relazionarsi tra di loro. Ogni idea di bambino autocostruita dall'adulto, al di là delle più buone intenzioni, impedisce di per sé di valorizzare le differenze e di lasciarle esprimere, perché porta a condurre ogni intervento verso quell'idea che, per quanto bella in astratto, è ritenuta a priori la più giusta. I bambini, come gli esseri umani del resto, debbono poter essere quel che sono al di là di ogni apriorismo, ogni classificazione, ogni intendimento buonista.

Ciò che dobbiamo tentare di fare in fondo è semplice. Dobbiamo ripartire dall'essere umano bambino come centro di rilevanza e d'interesse per capire e ipotizzare come relazionarci con lui e quale tipo di aiuto possiamo dargli. Dobbiamo smettere di concentrarci su che cosa e come dobbiamo insegnare per formare i "cittadini del domani". Se daremo loro le opportunità vere riusciranno ad autoformarsi. Poi domani, diventati autonomi e consapevoli, decideranno da soli se vorranno essere parte consenziente del mondo che abbiamo lasciato in eredità o se vorranno contribuire a modificarlo per renderlo migliore. Fin dai primi attimi di vita ogni essere umano inizia un processo esistenziale di rapporto e conoscenza di se stesso e di ciò che lo circonda, rappresentato dai contesti e dagli altri con cui entra in relazione. Fin da bambino, ogni individuo impara che è il centro del mondo, ma che anche gli altri sono il centro del mondo, ossia impara a vivere una socialità libera e solidale. Per farlo al meglio ha bisogno di esplorare, di mettersi in gioco, di sperimentare, di capire, di farsi idee sue, di sbagliare. Non ha certamente bisogno di essere indirizzato, incanalato, inserito in percorsi già preordinati. L'educatore deve scegliere se vuol essergli di supporto per facilitare il suo percorso, oppure se vuol costringerlo o indurlo a diventare come secondo lui dovrebbe essere.

Sono questi i valori fondanti di una comunità, se vuol essere una comunità di esseri liberi e disposti a vivere per arricchire in continuazione la libertà di cui è portatrice. Dobbiamo riscoprire il senso profondo

dell'educazione e comprendere che quella vera è autoeducazione, che come tale dovrebbe mirare al proprio superamento, ossia a favorire lo sviluppo di donne e uomini liberi e autonomi, capaci di autoeducarsi a vicenda progressivamente. Del resto questa visione riconduce perfettamente al significato profondo originario. Quando fu pensata l'azione educatrice era una relazione di profonda intimità tra il maestro e l'allievo. Era condivisione ed atto d'amore reciproco. Lo indica bene l'etimologia. Educare deriva dal latino e-ducere, condurre fuori, liberare, far venire alla luce ciò che si asconde e che ha bisogno di trovare la maniera più adeguata per manifestarsi. È stato soltanto successivamente che un tale processo di reciproca conoscenza si è trasformato in atto gerarchizzato, in cui il maestro è diventato un docente che pretende di sapere ciò che anche gli altri devono sapere, che giudica, intimidisce, umilia, restringe la possibilità di conoscenza entro canoni con-formanti e conformisti, in genere asserviti alle concezioni dei poteri dominanti.

Soltanto al di là dei muri delimitanti la conoscenza, l'autoformazione di sé e il rafforzamento delle capacità creative possono librare ed esprimersi in tutta la loro potenza e bellezza. Chiusi dentro il carcere di ciò che è predefinito e canonizzato, gli individui vengono abituati ad immiserire se stessi e le proprie capacità. La chiusura e l'incanalamento incattiviscono e rendono povero il proprio io, incapace ad accogliere e tendente a chiudersi in se stesso. Al contrario l'apertura e la possibilità di movimento sono libertà e amore, generano espansione e dispongono all'accoglienza e alla solidarietà.



Sagoma del corpo durante il sonno.



Tracce di creta.

Appendice



Composizione di strisce.

Il testo che segue, pubblicato in Autonomia e dipendenza nel processo formativo a cura di Piero Bertolini, sotto la voce «Spunti dal convegno di Forlì», edito da La Nuova Italia, è un intervento su una visione ecologica dei processi di autonomia e dipendenza che feci dal pubblico durante il convegno «Da suddito a cittadino», organizzato dal Comune di Forlì e dalla rivista «Infanzia», svoltosi il 19 e il 20 maggio 1989. È stato l'unico intervento dal pubblico pubblicato agli atti, dietro esplicita richiesta della rivista «Infanzia», perché ritenuto particolarmente significativo.

Spunti dal convegno di Forlì

di *Andrea Papi*

Pur non avendolo seguito completamente per motivi di lavoro, non dipendenti dalla mia volontà, mi sento di poter affermare che il convegno nazionale «Da suddito a cittadino», svoltosi a Forlì il 19 e il 20 maggio, ha rappresentato un punto di arrivo e contemporaneamente di partenza per la messa in campo di una pedagogia non più ideologica, né parziale, né tantomeno integralista. Mi sento di poterlo affermare perché, malgrado il dibattito sia stato sacrificato dalla vetrina degli interventi ufficiali, com'è spesso in uso nella maggior parte dei convegni, qualcosa di minimale ma di essenziale è anche riuscito a tirar fuori. Lo testimonia il fatto che quest'intervento che sto scrivendo è stato direttamente sollecitato dalla redazione della rivista, presente come organizzatrice, proprio in seguito a un mio intervento in sede di dibattito.

Ho raccolto l'invito con piacere e mi propongo una breve puntualizzazione su alcuni spunti ed aspetti scaturiti in chiave teorica, sui quali mi sento di poter esprimere un parere non solo sensato, ma fondato dal punto di vista di una prospettiva pedagogica in grado di muoversi all'insegna del superamento della condizione umana di suddito, per assumere, come titola significativamente il convegno stesso, quella di cittadino. Anche se personalmente mi riconosco di più in una definizione del tipo "da suddito ad essere consapevole", dal momento che sento la parola "cittadino" troppo legata a una cultura vetero illuministica, secondo cui il massimo grado di realizzazione per l'uomo si concretizza all'interno della condizione nazionale di cittadino. Ma la differenza è minima e non la considero rilevante. Mi basta aver sottolineato quale tipo di concettualità è più vicina alla mia sensibilità, legittima al pari di ogni altra.

Parlavo di punto di arrivo e contemporaneamente di partenza. Il primo è identificabile nella consapevolezza, emersa in più di un intervento, che la fase istituzionale della necessità di avere asili nido e scuole materne come servizi prioritari si sta esaurendo. Queste istituzioni, soprattutto per le scuole dai tre ai sei anni, sono ormai stabilizzate e appartengono a una coscienza generalizzata all'interno del corpo sociale. Ma questo consolidamento è accompagnato da un arresto della tensione creativa, una caduta di tensione rigenerativa nell'ambito della produzione pedagogica, col rischio conseguente che gli elementi acquisiti nel rapporto comportamentale e socializzante dei primi anni d'età del bambino subiscano una sclerotizzazione conservatrice. Anche se non è stato detto a

chiare lettere, più volte è stato posto l'accento sulla necessità di una svolta capace di qualificare in modo nuovo il rapporto diretto tra adulto e bambino, come di ridefinire e rigenerare la concezione culturale che si ha dell'infanzia per ricollocarla in un contesto che, è stato detto, deve mutare. Il punto di partenza è direttamente collegato alla consapevolezza precedente. Per uscire dal rischio dell'impasse, è indispensabile acquisire una nuova coscienza culturale, che sia anche pedagogica, relazionale e contestuale. Gli individui devono veramente poter avere una reale prospettiva autonomistica, integrata e non contrapposta all'ambito culturale e sociale che deve cominciare a mutare per arrivare a fondarsi sulla valorizzazione delle diversità, non più sulla loro pianificazione per ottenerne la dipendenza.

Espresso dal sottotitolo, il tema di fondo che ha aleggiato per tutto il convegno si è concentrato sul rapporto tra autonomia e dipendenza, identificato giustamente come il momento fondamentale da risolvere. A mio avviso non è stato risolto né, dati i presupposti istituzionali di riferimento, poteva esserlo. Nonostante ciò, le analisi prospettate si sono spinte molto oltre, aprendo varchi importanti che potrebbero dar adito a una comprensione creativa e risolutiva del problema. Sono mancati un approccio, una cultura e una mentalità realmente spregiudicati, capaci fino in fondo di chiamarsi fuori dagli schemi ingabbiati e dalle banalizzazioni canoniche.

Autonomia e dipendenza sono state analizzate come poli contrapposti, quasi espressione di una lotta immanente tra l'individuo e il sistema collettivo di riferimento. Una contrapposizione che è stata considerata in modo oscillatorio tra l'antinomia e la dialettica metodologica. Com'è noto, il metodo dialettico di approccio per conoscere la realtà, definito da Hegel e preso in prestito da Marx, si fonda sul principio di contraddizione, secondo cui un polo nega l'altro e viceversa, rendendoli inconciliabili; ne deriva uno scontro mortale da cui non risulterà trionfatore nessuno dei due, bensì una sintesi che, conservando alcuni elementi di entrambi, sarà qualcosa di totalmente nuovo. Al contrario, la visione antinomica parte della considerazione che i due poli non si contraddicono perché non si negano, bensì si affermano vicendevolmente; sono le opposizioni reali che Kant, lontano da una visione storicistica, identificò molto bene. Personalmente sostengo che avesse ragione Kant, perché nella realtà le opposizioni, invece di negarsi, sono di fatto affermazioni evidenti l'una dell'altra, in cui i conflitti, di cui la realtà è piena, sono mezzi di comunicazione, ricerca anche inconsapevole di comprensione e trasformazione. L'inconciliabilità, quando c'è, deriva dalla cultura, produzione prettamente umana, che la traduce sulla natura.

Il problema trattato sembra avere origine nella semantica, per il significato che virtualmente può essere attribuito alle parole. Nella cultura dominante alla parola dipendenza si attribuisce facilmente un senso di sottomissione, da cui la visione del suddito che deve emanciparsi. Ne deriva che l'autonomia è vissuta specularmente come contrapposizione inconciliabile alla sottomissione, mentre l'individuo si trova al centro di una lotta tra il bisogno, tutto proprio, di libertà e quello, tutto istituzionale, di essere in una certa misura dipendente, cioè sottomesso alle regole comportamentali decise dall'istituzione. In questa ottica l'educazione non può che tentare di valorizzare l'autonomia al fine di adeguarla a un certo grado di dipendenza, ritenuta necessaria, in modo tale che la supposta inconciliabilità del conflitto non esploda fino all'impossibilità dell'istituzione di controllare gli individui.

Con buoni risultati di sintesi dialettica, l'ottimo Canevaro ha tentato di superare il problema spostando il tema della dipendenza verso l'integrazione: operazione ineccepibile dal punto di vista concettuale. Il sogno di ogni assetto sociale, messo ben in luce dall'antropologia culturale, è infatti l'integrazione dell'individuo nel gruppo di appartenenza, cioè la sua identificazione simbolica col contesto sociale in cui è inserito. A questo fine nelle tribù il mito svolgeva una funzione insopprimibile. Ogni individuo sentiva che le sue radici culturali, comportamentali e immaginarie erano le stesse di quelle degli altri membri tribali, al punto che non viveva il conflitto originario tra sé e gli altri. Purtroppo una cosa ben diversa sono le società attuali. Qui non ci può essere identificazione perché la relazione tra individuo e gruppo non è diretta, bensì mediata e impostata dalle strutture istituzionali che la gestiscono. Non più suddito di un potere autocratico, oggi l'individuo è soggetto all'apparato anonimo, che in nome suo stabilisce quali sono i comportamenti, i doveri e i diritti concessi. In questo contesto, anche se non dichiarato, il tentativo dell'integrazione comporta il grosso rischio di proporre un'autogestione della dipendenza all'istituzione. Si può fare un parallelo con l'analisi freudiana che, partendo dal presupposto che la cultura è repressione, conduce ad autoreprimersi, trasportando su se stessi la repressione che si subisce dall'esterno per superare lo stato di nevrosi. Il problema resta irrisolto perché, rimanendo l'istituzione come struttura medianica tra l'individuo e il gruppo, l'integrazione non porta all'identificazione nel gruppo, ma all'istituzione stessa che, guarda caso, ha il compito di regolare dall'alto i comportamenti e le relazioni.

Si capisce la paura, tutta istituzionale, della trasgressione, efficacemente espressa dall'assessore Montanari. Egli ha preso come spunto un sondaggio svolto assieme ad altri del comune di Forlì, i cui risultati

giungono alla conclusione che, sia nei comuni che hanno una nutrita erogazione dei servizi come quelli che non ne hanno affatto o quasi, il livello di trasgressione sociale è lo stesso. L'erogazione di servizi da parte degli enti pubblici per la soddisfazione dei bisogni collettivi non conta, perché la trasgressione rimane ugualmente un dato preoccupante, tendenzialmente in aumento. Le sue parole, emblematiche di tutta la categoria degli amministratori e dei politici, oltre a esprimere una corrente preoccupazione per il fenomeno, hanno anche espresso un'esplicita demonizzazione dello stesso. Logica conclusione: la trasgressione va repressa o, meglio, si deve riuscire a esorcizzarla. Da cui un accorato appello alla pedagogia perché, sviluppando il percorso integrativo, riesca, se non ad eliminare, per lo meno a ridurre la tendenza trasgressiva, estremamente pericolosa per il controllo istituzionale.

A mio avviso, dal punto di vista pedagogico la demonizzazione degli atti trasgressivi può risultare un errore imperdonabile, soprattutto se si vuol agire per il raggiungimento di una reale autonomia, come tutto il convegno sembra affermare. Analizzando un po' a fondo il significato della parola, ci accorgiamo che la trasgressione è vista come un fatto negativo dagli uomini di potere perché mette in discussione le loro decisioni. Non è solo un atto ribellistico, ma una deliberata infrazione della norma, di un ordine. Si manifesta come rivolta contro la normalizzazione, supposta o reale ha poca importanza ai fini della comprensione, intesa non tanto come normalità, bensì come banalizzazione culturale imposta, come incanalamento obbligato verso stereotipi comportamentali. Una possibile chiave di lettura può diventare allora il ribaltamento del punto di vista: invece di guardare il livello di trasgressione per preoccuparmi di eliminarlo, cerco di capire le motivazioni e le ragioni del suo sorgere, metto cioè in discussione la normalizzazione che l'ha generata.

Quest'ultimo atteggiamento è certamente più pagante, almeno per una pedagogia che non voglia essere repressiva e normalizzatrice. Soprattutto per la primissima infanzia, di cui mi occupo professionalmente, credo di poter affermare con tranquillità che la trasgressione va vista in modo positivo. Anzi! per l'adulto che svolge un ruolo di educatore è un ottimo campanello d'allarme, perché evidenzia che il bambino, per una qualsiasi ragione che andrebbe identificata, rifiuta di essere normalizzato e vuole che i suoi comportamenti spontanei, qualunque essi siano, vengano valorizzati e tenuti in considerazione. Non certamente repressi o frustrati. Invece di sentire messa in discussione la propria autorità, come spinge a fare la cultura consolidata, l'educatore dovrebbe cercare il senso e le ragioni degli atti e dei comportamenti trasgressivi, attraverso un dialogo scambievolmente, senza porsi in maniera nemmeno om-

bratamente punitiva. Risalire assieme al bambino ai motivi, supposti o oggettivi non ha importanza, che l'hanno spinto a trasgredire, vuol dire ricomporre una rottura e, soprattutto, valorizzare il conflitto come strumento di comunicazione, non più come alibi per la guerra, che si risolve con la sottomissione della parte più debole.

Questo discorso si collega ampiamente al punto forse più importante affrontato da molte relazioni durante i due giorni di convegno. Si tratta dell'affermazione motivata che anche pedagogicamente bisogna assumere una sensibilità ecosistemica, cioè a dire che la rete di relazioni interne al gruppo dev'essere valorizzata secondo il modello degli ecosistemi, nei quali, come ha ben detto Canevaro, «ogni parte è interagente con le altre». Il comportamento individuale non va più isolato, astraendolo arbitrariamente dal contesto in cui si manifesta, per giudicarlo secondo una normativa stereotipata che, in quanto tale, è moralistica. Bisogna invece mantenerlo collegato al contesto d'insieme, per riuscire a ricavarne una comprensione che non dovrà essere sommaria né aderente a schemi precostituiti, derivati dalla sociocultura dominante. Ogni comportamento individuale, interagente con gli altri comportamenti individuali, è strettamente legato a questa relazione d'insieme; allo stesso tempo rappresenta esso stesso un motivatore e un generatore di successivi comportamenti. Aver ben presente questa rete relazionale, vuol dire non criminalizzare nulla e non vivere la devianza come trasgressione, perché a priori non c'è nulla da trasgredire.

Ma questa saggiissima considerazione, sottoposta a un vaglio problematizzante, rischia di risultare monca. Ha infatti bisogno di essere chiarificato il riferimento di base da cui prende spunto: l'ecosistema. Oggi è di moda parlarne, ma con facilità viene assunto in modo non appropriato, come se fosse una struttura portante, al pari di un palazzo o, per esempio, di un ente locale. Niente di tutto ciò. Esso è essenzialmente un principio e non ha nulla a che fare con quello che normalmente intendiamo per struttura. È un sistema di relazioni e il suo funzionamento è la risultante di molteplici interazioni, tenute insieme dal principio dell'unità nella diversità. Ogni parte di cui è composto interagisce con le altre direttamente, senza imporsi né essendo sottoposta. L'energia vi circola in modo equanime, senza accumuli o sottrazioni, ma semplicemente secondo le necessità dovute alla vita individuale che, nel rispetto di quella collettiva, nulla sottrae e nulla prende più di quello che serve. È un equilibrio altamente complesso, che funziona senza centro direzionale e direzionante; è cioè non gerarchico. Assumere la consapevolezza ecosistemica comporta perciò l'assunzione culturale che le relazioni tra le parti non vanno mediate né gestite da strutture centralizzate,

rifiutando il principio del dominio in tutte le forme in cui può manifestarsi, dalle più blande alle più forti.

L'incoerenza di fondo che ha aleggiato per tutto il convegno di Forlì è riscontrabile nell'aver giustamente proposto il riferimento ai principi ecosistemici, volendo nel contempo conservare l'aggancio culturale con le vigenti strutture di potere. Com'è possibile infatti parlare di relazione sinergica equa e paritaria tra le componenti individuali, come avviene in natura per gli equilibri complessi, volendo salvaguardare, o non superare che è la stessa cosa, una strutturazione le cui fondamenta servono a realizzare il contrario? È quasi impossibile parlare di integrazione, intesa come identificazione simbolica col gruppo sociale di appartenenza, quando le relazioni interpersonali al suo interno vengono mediate e gestite da una normativa sulle parti improntata e decisa da centri decisionali che, per quanto possano considerarsi democratici, nei fatti hanno poteri spesso discrezionali. Se è vero, come in effetti lo è, che è il contesto nel suo complesso a dover essere preso in esame, allora quello attuale di riferimento è non ecologico, tendenzialmente normalizzatore e, dal punto di vista della legge dell'entropia, fattore di disequilibrio. È del tutto incoerente mettere in campo una nuova cultura ecosistemica volendo inserirla all'interno di un contesto istituzionale strutturato per la conservazione di una gestione gerarchica. In questo caso, al di là delle buone intenzioni, la pedagogia rischia di essere uno strumento di normalizzazione.

Nella sua relazione Boselli è stato efficacemente chiaro. In modo esplicito ha detto che oggi il senso non sta nel soggetto, ma nel sistema, il cui senso sta nella tecnica; ne deriva un'alienazione di senso. Che la logica del potere vigente, attraverso i mass media, è stata interiorizzata. Che il senso dell'agire è sempre meno il soggetto e sempre di più il sistema, per cui è il sistema a dare senso alle cose, non le persone. Che i rapporti non sono più umani, mentre sono rapporti sistemici, chiarendo che i rapporti sono basati sul potere e le relazioni sul soggetto. Una visione del procedere delle cose in atto che esplicita, senza tanti fronzoli, come l'integrazione di cui candidamente parla Canevaro rischi la completa irrealizzazione, se non prende piede un'inversione di tendenza e se non si comincia seriamente a mettere in crisi il contesto sociale nel quale collocare la nuova pedagogia, che si vuole giustamente improntata ai principi ecosistemici, perché i più adatti a sviluppare l'autonomia dei soggetti, sottraendoli alla dipendenza delle istituzioni dominanti.

Ne salta fuori un'indicazione importante, la cui formulazione, come tutte quelle avveniristiche, è utopica, ma estremamente realistica. Prendendo spunto proprio dagli ecosistemi, il processo di trasformazione

delle istituzioni non deve più avere come riferimento il centro decisionale, che tende a dominare e che per dominare ha bisogno di gerarchizzare. Bisogna tornare al piccolo, alle singole parti, ricollegarle tra loro attraverso un sistema di relazioni sinergiche, senza più pianificarle dall'alto per poterle dirigere e controllare. Il centro deve scomparire e al suo posto deve sorgere una rete di relazioni che si autogestiscono in modo orizzontale, perché la verticalità delle decisioni comporta inevitabilmente la sottomissione. Un'affermazione che nasce proprio dalla nuova consapevolezza ecologica. Se si vuol continuare a gestire l'aumento della complessità sociale per mezzo di strutture centralizzate, bisogna aumentare e sofisticare i sistemi di controllo, perché il vertice aumenta le distanze dalla base. Per poter controllare bisogna semplificare e la semplificazione rompe l'equilibrio complesso, basato sullo scambio diretto tra le sue parti le quali, in modo non gerarchico, si trovano tutte indistintamente sullo stesso piano d'importanza. Il che è esattamente il contrario di un ecosistema.



Impasto di foglie secche e colori.



Mi dipingo il corpo.

Bibliografia

- Argenton Alberto, *La concezione pedagogica di un classico dell'anarchismo: William Godwin*, Pàtron, Bologna 1977.
- Bateson Gregory, *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984.
- Bauman Zygmunt, *Capitalismo parassitario*, Gius. Laterza & figli s.p.a., Roma-Bari 2009.
- Bernardi Marcello, *Gli imperfetti genitori*, Rizzoli, Milano 1993.
- Bernardi Marcello, *Educazione e libertà*, Giovanni De Vecchi Editore, Milano 1980.
- Bernson Marthe, *Dallo scarabocchio al disegno*, Armando, Roma 1978.
- Bertolini Piero (a cura di), *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Borghi Lamberto, *La città e la scuola*, Elèuthera, Milano 2000.
- Codello Francesco, *La buona educazione*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Dallari Marco, *Pastrocchi, macchie, scarabocchi*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Dallari Marco e Francucci Cristina, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- Ferrer Francisco Guardia, *La scuola moderna e lo sciopero generale*, introduzione di Mario Lodi, Edizioni La Baronata, Carrara 1980.
- Godwin William, *Sull'educazione e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Illich Ivan, *Il genere e il sesso*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1984.
- Lapassade Georgès, *L'autogestione pedagogica*, Franco Angeli, Milano 1973.
- Leboyer Frédéric, *Shantala*, Bompiani, Milano 1976.
- Limone Orlando, *Discesa all'infanzia*, Edizioni Ripostes, Salerno 1988.
- Lodi Mario, *La scuola e i diritti del bambino*, Einaudi, Torino 1983.
- Montagu Ashley, *Il linguaggio della pelle*, Garzanti, Milano 1981.
- Poincaré Jules-Henri, *Scienza e metodo*, Einaudi, Torino 1997.
- Rete per l'educazione libertaria*, <http://www.educazionelibertaria.org/>
- Spring Joel, *L'educazione libertaria*, Elèuthera, Milano 1987.
- Smith Michael P., *Educare per la libertà*, Elèuthera, Milano 1980.
- Stern Arno, *Per un'educazione creativa*, Il Puntoemme/Emme Edizioni, Milano 1973.
- Tomasi Tina, *Ideologie libertarie e formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- Trasatti Filippo, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, Elèuthera, Milano 2004.
- «Volontà» 1/87, numero monografico *Educazione e libertà*, Editrice A sezione Edizioni Volontà, numero 264, Milano 1982.

Indice

Presentazione (di <i>Grazia Honegger Fresco</i>)	7
Prefazione (di <i>Francesco Codello</i>)	II
Introduzione	17
Preludio	25
La parte femminile che è in me	35
<i>Maschile e femminile complementari</i>	36
<i>Gli occhi dei bambini</i>	41
<i>Non solo gli occhi</i>	46
Tra regole necessità e aspirazioni.	53
<i>Nel vortice dei ritmi</i>	55
<i>Il balletto delle regole</i>	60
<i>Autoregolazione</i>	63
Le pratiche dell'accudimento	69
<i>Le emozioni del pannolino</i>	71
<i>Le emozioni del biberon</i>	75
<i>Il pasto</i>	80
Gioco ed espressioni creative	87
<i>La vita ludica</i>	91
<i>Epidermide giocosità amore</i>	95
<i>Espressione grafica</i>	100
L'irruzione dell'arte.	109
<i>Affinare lo sguardo</i>	114
<i>Consapevolezza estetica</i>	118
<i>Esperienze creative</i>	120
<i>Percorsi</i>	128
<i>L'atelier al nido</i>	138
La pedagogia libertaria	149
<i>L'educazione del potere</i>	156
<i>Spazi di agibilità libertaria</i>	159
Appendice	
Spunti dal convegno di Forlì	165
Bibliografia	173



Edizioni La Fiaccola

Biblioteca anarchica

- ❶ Valerio A. Scrima - Salvo Vaccaro, *Conversazione su anarchia e autogoverno*, pp. 95, € 5,00.
- ❷ Pino Bertelli, *Cinema e anarchia. Nell'età della falsificazione e del conformismo sociale (1992-1998)*, vol. III, pp. 210, € 13,00.
- ❸ Giorgio Sacchetti, *Sovversivi agli atti - Gli anarchici nelle carte del Ministero dell'Interno. Schedatura e controllo poliziesco nell'Italia del Novecento*, pp. 144, € 8,00.
- ❹ Rudolf Rocker, *Zensl Elfinger Mühsam. Una libertaria in lotta contro i totalitarismi*, pp. 79, € 6,00.
- ❺ Antonio Téllez Solá, *Sabaté. La guerriglia urbana in Spagna (1945-1960)*, presentazione di Tomás Ibáñez Gracia, 2ª ed. italiana completamente rivista e aggiornata, pp. 312+XVI, € 20,00.
- ❻ *Errico Malatesta. A centocinquant'anni dalla nascita*. Atti del Convegno anarchico. Napoli, 5-6-7 dicembre 2003, pp. 172, € 12,00.
- ❼ *Contro la guerra e le servitù militari*. Atti del Convegno antimilitarista. Genova-La Spezia, 2005. pp. 171, € 12,00.
- ❽ Paolo Finzi, *La nota persona. Errico Malatesta in Italia, dicembre 1919-luglio 1920*, 2ª edizione aggiornata e ampliata, con gli scritti di Malatesta nel periodo trattato e allegato un DVD con un filmato della manifestazione del Primo Maggio 1920 a Savona, pp. 270, € 18,00.
- ❾ Lorenzo Micheli, *Los olvidados. Di anarchici e di anarchia. Fatti e storie che ci riguardano*, pp. 78, € 10,00.
- ❿ Andrea Papi, *Quando ero la «dada coi baffi». Educare e autoeducarsi*, presentazione di Grazia Honegger Fresco, prefazione di Francesco Codello, pp. 174, € 14,00.

Biblioteca libertaria

- ❶ Pino Bertelli, *Jean Vigo (1905-1934). Cinema della rivolta*, pp. 95 (esaurito).
- ❷ Michele Stupia, *Quando Salvemini giocava a scopone con gli anarchici... Anarchismo e antimilitarismo ne «Il Mondo» di Mario Pannunzio*, pp. 53, € 5,00 (è in preparazione la nuova edizione aggiornata e ampliata, costo € 8,00).
- ❸ Nicola Simon, *Viaggio umoristico attraverso i dogmi e le religioni*, pp. 118 (esaurito).
- ❹ Carlo Capuano, *Invicta. La Chiesa degli inganni*, pp. 47 (esaurito).
- ❺ Mimmo Franzinelli, *Il clero del duce/Il duce del clero. Il consenso ecclesiastico nelle lettere a Mussolini (1922-1945)*, pp. 247, € 13,00.
- ❻ Maurizio Marchetti, *La Santa Inquisizione*, pp. 88 (esaurito).

- 7 Michele Stupia, «*Puerili esercitazioni*». *Materiali e interrogativi per una storia de «Il Ponte» dopo Calamandrei (1956-1962)*, pp. 80, € 5,00.
- 8 Elia Vatteroni, *Sentieri di libertà*, presentazione di Elisabetta Medda e Vanni Giunta, pp. 96, € 5,00.
- 9 «*Reverendo giù le mani!*». *Clero e reati sessuali negli anni 30 e negli anni 90*, pp. 119, € 6,00.
- 10 Vittorio Scuderi, *E il settimo giorno l'uomo creò dio*, pp. 112, € 6,00.
- 11 Pierluigi Visintin, *Il sommo stregone*, pp. 112, € 6,00.
- 12 Pippo Gurrieri, *La piovra vaticana*, pp. 200, € 10,00, 2ª edizione.
- 13 Pierino Marazzani, *Le disgrazie dei papi. Da Pietro a Giovanni Paolo II*, pp. 156 (esaurito).
- 14 Pino Bertelli, *Glauber Rocha. Cinema in utopia - Dall'estetica della fame all'estetica della libertà*, pp. 223, € 13,00.
- 15 Chiara Gazzola - Luisa Siddi, *Il desiderio, il controllo, l'eresia. Approcci critici alla bioetica, alla procreazione assistita e alla sperimentazione dei farmaci sulle donne e sui bambini*, pp. 109, € 7,00.
- 16 Emanuele Del Medico, *All'estrema destra del padre. Tradizionalismo cattolico e destra radicale*, pp. 224 (esaurito).
- 17 Pino Bertelli, *Guy Debord. Il cinema è morto*, con scritti, sul cinema di Guy Debord, di Enrico Ghezzi e di Ken Knabb, pp. 261, € 15,00.
- 18 Hubert Kennedy, *Anarchico d'amore. La vita segreta di John Henry Mackay*, traduzione e prefazione di Massimo Consoli, pp. 67, € 7,00.
- 19 Aldo Migliorisi, *La musica è troppo stupida. Originals remastered + bonus tracks (2002-2007)*, pp. 224, € 14,00.
- 20 Sergio Rossi, *Venga un giorno meraviglioso come oggi. Il Movimento 2 Giugno e la lotta armata nella Germania Federale (1972-1980)*, pp. 180, € 13,00.
- 21 Pino Bertelli, *Jean Vigo. Cinema della rivolta e dell'amour fou*, con scritti di Enrico Ghezzi e Alfonso Amendola, 2ª edizione riveduta ed ampliata, pp. 249, € 17,00.
- 22 Livio Marchese, «*Né in terra, né in mare, né in cielo*», *il cinema randagio di Sergio Citti*, con gli scritti di Virgilio Fantuzzi: *Quarant'anni con Sergio* e di Goffredo Fofi: *Su Sergio Citti, Caro*, pp. 272, € 18,00.
- 23 Pierino Marazzani, *La chiesa che tortura. Dalle origini all'età contemporanea. Due millenni di servizie ecclesiastiche*, prefazione di Valerio Pocar, pp. 200, € 14,00.

Richieste, pagamenti, prenotazioni e contributi vanno indirizzati a:

Giovanni Giunta,
via Tommaso Fazello 133 - 96017 Noto (SR).

Tel. 0931 89 40 33

Conto corrente postale n. 78699766

E-mail: info@sicilialibertaria.it - www.sicilialibertaria.it

Per richieste uguali o superiori alle 5 copie dello stesso titolo, sconto del 40%