

Educatori di comunità dell'infanzia a Cuba e in Italia. *Approccio locale, filiera professionale per competenze, costruzione dei saperi primari tra bambini ed adulti*¹

Paolo Orefice

Il presente contributo intende riprendere gli elementi di modellizzazione della formazione differenziata del *Programa de Apoyo al Mejoramiento de la Calidad de los Servicios de Educación Preescolar*², approfondirne alcuni sulla base della ricerca pedagogica internazionale, teorica e metodologica e stabilire una serie di somiglianze e differenze con aspetti del contesto italiano ed europeo relativo alle professioni educative che adottano l'approccio territoriale. Tali riferimenti, ovviamente, non hanno alcuna pretesa di offrire indicazioni al caso cubano, che ha una sua specificità con un suo approccio strutturale ed una sua dinamica interna all'educazione infantile ed agli attori coinvolti in tale educazione; hanno piuttosto il significato di presentare alcuni elementi importanti della modellizzazione cubana trasferibili nel contesto latinoamericano, ma anche nei Paesi degli altri continenti, sia ad economia forte che ad economia debole. E comunque intendono limitarsi ad offrire un contributo di riflessione al dibattito cubano e latinoamericano³ sulla qualità dell'educazione della prima infanzia.

¹ VIII Encuentro Internacional De Educacion Inicial Y Preescolar "El educador para la primera infancia", Centro de Convenciones Pedagógicas, Cojimar, Ciudad de La Habana, Cuba, 8-11 de julio de 2008

² La presentazione del *Programa* e le citazioni riportate nel testo sono riprese dal Rapporto: *Conocimiento del estado de la atención educativa en las instituciones infantiles y en el Programa "Educa a tu Hijo". Proceso de Construcción del Modelo de Capacitación Diferenciada* del CELEP- Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (La Habana, novembre 2007). Si rimanda anche alla Relazione della missione "*La educación de 0 a 6 años en Cuba: el sistema de las dos vías y la formación diferenciada*" realizzata da chi scrive, per conto dell'ONG GVC (Gruppo di Volontariato Civile di Bologna), dal 23 al 30 settembre 2007 a Cuba nell'ambito del Progetto *Capacitación diferenciada para los agentes educativos que atienden a los niños de 0 a 6 años*, coordinato dal CELEP. Si veda il sito della organizzazione <http://www.celep.rimed.cu/>

³ Chi scrive è impegnato da diversi anni in esperienze e progetti di cooperazione con istituzioni, enti e università latino-americane finalizzati allo sviluppo endogeno nella duplice componente della sostenibilità materiale e immateriale. Tra questi si cita il *Progetto InterlinkPlus - Potenziale umano e patrimonio territoriale per lo sviluppo sostenibile endogeno. Teorie, metodi ed esperienze interdisciplinari nel rapporto tra saperi locali e saperi globali*, finanziato dal Ministero dell'Università e della ricerca e dalle Università partner nell'ambito del Programma di internazionalizzazione del sistema universitario italiano (INTERLINK).

1. *L'approccio locale integrato alla cura dei bambini e le potenzialità dell'educazione della società locale*

1.1 *Gli educatori comunitari dell'infanzia a Cuba*

Il *Programa Atención Social Educativa "Educa a tu Hijo"* nelle aree rurali e urbane di Cuba è particolarmente significativo per la mobilitazione degli attori locali chiamati a garantire l'educazione da 0 a 6 anni.

Indubbiamente, il modello di *Rete di protezione sociale* ha un'importanza strategica: l'accompagnamento comunitario alla crescita delle nuove generazioni è esso stesso obiettivo di apprendimento, pratica educativa e azione sociale per i molteplici attori del territorio.

In termini di modello presente nell'esperienza si può parlare di una vera e propria *Geografia degli attori educativi*: sono chiamati *Agentes educativos* e possono essere classificati per livelli ed ambiti operativi. I livelli delle politiche e delle azioni educative sono implicati tutti: da quello nazionale del Ministero e del Celep a quello locale dei contesti di vita dei bambini.

Gli ambiti operativi sono ugualmente coinvolti tutti nei diversi campi di azione:

- il campo strategico-politico-normativo,
- il campo istituzionale e non istituzionale della gestione dei servizi ai bambini e le famiglie,
- il campo della ricerca pedagogica,
- il campo educativo professionale delle *Maestras, Educadoras y Auxiliares pedagógicas*,
- il campo educativo non professionale dei *Promotores, Ejecutores* e della Famiglia.

Si tratta di un approccio sistemico e integrato che giustamente prende in esame e risolve la questione dell'educazione infantile non in maniera settoriale e segmentata, ma giustamente intersettoriale e complessa: si tende ad assicurare ai bambini ed alle bambine un'identità ed un'appartenenza sociali e culturali radicate nel territorio (sia esso paese rurale o quartiere urbano) e nei significati fondamentali – affettivi e fantastici, ma anche razionali e valoriali – che esso assume nella vita di ogni giorno dei bambini.

Il modello cubano dell'approccio integrato alla cura dei bambini che coinvolge la più ampia comunità locale è di particolare interesse, sia per le sue possibili implementazioni a Cuba in termini di educazione della comunità

Il Progetto è finalizzato alla realizzazione di un programma congiunto di ricerca attraverso un *Network* di Università ed Istituzioni italiane e latinoamericane (Brasile, Cuba, Guatemala e Nicaragua) per l'elaborazione e l'applicazione di modelli teorici e metodologici contestualizzati e partecipati per l'analisi e la valorizzazione del capitale umano e del patrimonio territoriale per lo sviluppo sostenibile endogeno.

locale al suo sviluppo endogeno sostenibile, sia per gli elementi innovativi di trasferibilità in America Latina e in altri continenti, dove il problema dell'infanzia assume caratteri drammatici per lo stato di abbandono e per le violenze su milioni di bambine e bambini.

1.2 *Gli educatori comunitari dell'infanzia in Italia*

A questo problema, non di oggi in Italia, e più generalmente in Europa, si cerca di dare risposta trasferendo agli enti territoriali del decentramento (governi regionali, provinciali e comunali) ed alla società civile le competenze in materia di educazione infantile⁴.

Il caso italiano è emblematico per l'affermazione del modello di *Sistema educativo integrato*, che a partire dagli anni sessanta-settanta del secolo scorso si è andato affermando nel dibattito pedagogico nazionale e nelle politiche degli Enti locali, in particolare nel Centro e nel Nord Italia. Tale modello riferito non solo all'educazione iniziale e prescolare, ma esteso a tutta la scuola di base (istruzione primaria e media unica) è basato sul cosiddetto *Quadrilatero frabboniano*⁵ (scuola - ente locale - famiglia - associazionismo).

Il modello di Sistema educativo integrato discusso in Italia, come si anticipava, nella seconda metà del secolo scorso è stato esteso all'intero sistema dell'istruzione: emblematica l'istituzione dei Distretti scolastici negli anni settanta, che però avevano un impatto innovativo limitato nel rapporto tra istruzione e realtà locali, nati all'interno delle politiche nazionali di centrosinistra e a seguito della nascita dei governi regionali.

Per impulso del dibattito europeo sull'educazione permanente⁶ e degli orientamenti internazionali sulla Società che apprende⁷, l'approccio territoriale all'educazione si è venuto configurando negli ultimi decenni sempre più in termini di *Sistema educativo locale* come espressione dell'*Educazione della Comunità Locale*, in cui bambini, giovani e adulti entrano nella rete complessa e articolata delle relazioni educative attraverso forme di rapporti tra scuola ed extrascuola, istruzione e formazione professionale, educazione dei giovani e educazione degli adulti, in cui si rompono le barriere delle educazioni separate e educazione formale, non formale e informale dialogano in rapporto allo sviluppo locale integrato del territorio. Di particolare interesse, a questo riguardo,

⁴ Al riguardo, si rimanda alla relazione sull'educatore infantile in Italia presentata dal Prof. Enzo Catarsi dell'Università di Firenze all' VIII *Encuentro internacional de educacion inicial y preescolar "El educador para la primera infancia"*, Ciudad de La Habana, Cuba, 8-11 de julio de 2008.

⁵ Il riferimento è al pedagogista italiano Franco Frabboni dell'Università di Bologna.

⁶ Di particolare importanza in quegli anni il contributo di Paul Lengrand e della Commission européenne su *L'Education Permanente* (Strasbourg, 1970) e le tesi di B. Schwartz sul distretto educativo.

⁷ Da ricordare, tra gli altri, i contributi al Congresso internazionale di Napoli su *La Società Educante*, Ferraro, Napoli, 1995.

pur con tutta una serie di limiti attuativi, è il caso della Regione Toscana, il cui governo ha varato la legge della integrazione locale degli interventi.

2. *La filiera professionale per competenze e la formazione corrispondente degli agenti educativi.*

Al di là della differenza dei due modelli e dei relativi contesti, l'elemento innovativo che essi presentano è l'adozione di una vera e propria *Filiera delle professioni educative* nel coinvolgimento dei diversi *Agentes educativos*.

È un criterio strategico di grande importanza sul piano delle politiche e delle pratiche educative perché garantisce che la cura comunitaria dell'infanzia disponga poi delle professionalità adeguate per realizzarla e, dunque, per garantire il migliore sviluppo e benessere⁸ dei bambini.

In questo senso, l'approccio sistemico della *Filiera delle professioni*, all'interno dell'approccio territoriale all'educazione infantile, costituisce un fattore importante di innovazione e di qualità, trasferibile anche in altri Paesi dove il problema dell'infanzia raggiunge picchi drammatici.

Il riferimento alla *Filiera delle professioni educative* all'infanzia ha molti elementi che rimandano al dibattito europeo, e italiano in particolare, sulla filiera educativa ed alle azioni per il suo riconoscimento: in questo caso, alla sottofiliera per l'educazione dell'infanzia. Per altro verso, anche l'esperienza cubana può essere significativa per il caso italiano.

2.1 *La filiera delle professioni educative nell'Europa dei lavoratori della conoscenza*

Per inquadrare il problema è bene, anche se schematicamente, precisare alcuni elementi di contesto. Nell'ambito della costruzione dell'Unione Europea come Unione non solo politica, ma anche economica, culturale, sociale e educativa, acquista una grande importanza la realizzazione di uno spazio europeo di conoscenze avanzate e di apprendimento permanente nei cittadini del continente⁹. Per promuovere, realizzare e consolidare nella popolazione saperi di qualità e educazione di qualità durante il corso della vita, a cominciare dai primi anni fondamentali nella strutturazione della mente umana, si richiede un'architettura europea avanzata di formazione professionale ed universitaria e, a seguire, un'armonizzazione delle professioni, sempre più chiamate a svolgere un lavoro intellettuale complesso negli attuali proces-

⁸ Si rimanda alla relazione della prof.ssa M.L.Iavarone dell'Università Parthenope all' VIII *Encuentro internacional de educacion inicial y preescolar "El educador para la primera infancia"*, Ciudad de La Habana, Cuba, 8-11 de julio de 2008. Recente è il suo volume *Educazione al benessere*, Mondadori, Milano, 2008.

⁹ Si rimanda, in particolare, al *Memorandum* sull'apprendimento nel corso della vita (Lisbona, 2000) e ai successivi documenti dell'UE che lo hanno preso a riferimento delle politiche europee: http://europa.eu.int/documents/comm/index_it.htm

si tecnologici e scientifici avanzati. In questa ottica possiamo affermare che dai mestieri più tradizionali fino alle professioni più specializzate è sempre presente il lavoro dell'intelligenza umana. La novità del nostro tempo, in un mondo in cui - lo vogliamo o no- siamo comunque immersi in una rete planetaria di connessioni e di influenze implicite ed esplicite nei più vari settori della vita e delle società, è che abbiamo bisogno di lavoratori della conoscenza (*Knowledge Workers*) con appropriate e aperte competenze. Tra questi gli educatori coprono un ambito importante nella costruzione delle conoscenze dei cittadini: in particolare, gli educatori impegnati con l'infanzia sono i primi ad operare in tal senso, per di più nell'età in cui è maggiormente sensibile la *mente assorbente*, per dirla con il titolo di un libro ben conosciuto agli educatori infantili di Maria Montessori.

2.2 *La filiera professionale in relazione ai Cicli di formazione universitaria e l'architettura delle competenze*

Vi è dunque un rapporto molto stretto – come ognuno facilmente riconosce – tra tipo di formazione e tipo di professione: nel caso europeo la realizzazione di un sistema di professioni avanzate, richiede un sistema di formazione avanzato. Il sistema della formazione universitaria, per stare negli standard internazionali, è chiamato ad avere la medesima impalcatura in tutti i Paesi dell'Unione Europea con l'obiettivo di preparare professionisti competenti ad affrontare le sfide poste dalla società e dal mondo del lavoro.

Per rispondere ad una tale ineludibile esigenza, l'Unione Europea, a partire dall'Accordo di Bologna sottoscritto dai Governi nel 1998, ha adottato *il sistema dei tre Cicli di studi universitari*, corrispondenti a tre tipi di titolo di studio:

- prima laurea per formare tecnici laureati;
- a seguire, laurea magistrale per formare specialisti;
- infine, scuole di specializzazione e di dottorato per formare gli specializzati ai livelli più alti di professionalità¹⁰.

L'architettura delle competenze presente nei tre cicli, pur con differenziazioni dovute all'avanzamento dei cicli, si articola nel modo seguente:

- conoscenze e competenze di *base*,
- conoscenze e competenze *specifiche*,
- conoscenze e competenze *trasversali*,
- conoscenze e competenze *complementari*.

Ogni Ciclo deve garantire le conoscenze e le competenze del livello professionale corrispondente: pertanto, ai tre Cicli corrispondono altrettante

¹⁰ In Italia i master sono corsi di studio professionalizzanti alla fine del primo e del secondo Ciclo.

progressioni professionali nel medesimo ambito lavorativo. Tali progressioni costituiscono la *Filiera professionale* della medesima famiglia professionale.

Vi è dunque un rapporto molto stretto tra *Filiera professionale* e *Ciclo di studi universitari* e, dunque, tra profili professionali della Filiera da esprimere nel mondo del lavoro e profili professionali da formare nei Cicli di laurea universitaria: tale rapporto è garantito dall'accettazione, sia nei curricula universitari sia nelle attività professionali, delle medesime competenze costitutive il profilo professionale.

La definizione dei profili professionali per competenze articolati per Cicli di laurea all'interno della medesima Filiera è l'obiettivo più arduo che le politiche e il dibattito europei si sono dati nella giovane Unione Europea. Non è, come si può facilmente comprendere, solo un problema di ottimizzazione delle risorse umane nella formazione e nel lavoro, ma un imperativo per raggiungere gli obiettivi di cultura e civiltà avanzate della Società europea della conoscenza di qualità.

È un tipo di analisi di qualità che in questa sede non trova spazio, anche se va annunciata per condividere la visione dell'innovazione e della qualità come costruzione utopica del cambiamento, pur nella continuità dei processi storici.

2.2 *Il riconoscimento delle professioni educative e formative in Italia*

A tale proposito, nel contesto appena accennato, il caso italiano della formazione universitaria alle professioni educative e del riconoscimento di tali professioni nel mondo del lavoro è emblematico: sulla base della direttiva europea sul riconoscimento delle competenze professionali e dei conseguenti decreti legislativi del precedente governo della Repubblica italiana (2007/8), la Rete Nazionale della Società Italiana di Pedagogia (SIPED)¹¹ sta svolgendo un lavoro di definizione dei profili professionali e delle relative competenze della Filiera degli operatori dell'educazione, in collaborazione con le associazioni professionali educative e pedagogiche e con le Facoltà di Scienze della Formazione delle università italiane. Tale lavoro, coordinato da chi scrive, è finalizzato all'istituzione ufficiale degli Albi/Elenchi degli Educatori e dei Pedagogisti della Filiera abilitati a svolgere la professione nei settori pubblici e privati ed al riconoscimento nazionale ed europeo dei *Providers* (Associazioni/Ordini professionali) che gestiscono tali Albi/Elenchi.

Questa, in breve, la Filiera delle professioni educative, all'interno della quale è da collocare anche il profilo professionale degli Educatori e dei Pedagogisti dell'infanzia.

Ciclo di Studi	Filiera dell' <i>Educatore</i>	Filiera del <i>Formatore</i>
Ciclo I: <i>Laurea triennale</i>	Educatore	Formatore
Ciclo II: <i>Laurea magistrale</i>	Pedagogista	Esperto/Gestore di Formazione

¹¹ Rete Nazionale della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) www.siped.net.

Ciclo III:

- | | | |
|------------------------------|-------------------------------|--|
| - Scuola di Dottorato | Dottore di ricerca pedagogica | Dottore di ricerca sulla
formazione |
| - Scuola di specializzazione | Pedagogista specializzato | Esperto/Gestore di formazione
specializzato |

La prima laurea (che in Italia è triennale) prepara l'Educatore; la laurea magistrale (in Italia di due anni) completa la preparazione dell'educatore che diventa Pedagogista; la scuola di dottorato ¹² prepara il Pedagogista specializzato.

2.3 La Filiera delle professioni educative dell'infanzia a Cuba e i livelli di formazione

La *Filiera* cubana presenta anche essa una coerente articolazione professionale che, al di là delle notevoli differenze dei due casi e dei relativi contesti, adotta un approccio sistemico alle professioni educative le colloca, infatti, a diversi livelli e aree di azione educativa, che richiamano i livelli e i campi di una *Filiera professionale*.

Livelli di formazione e aree di attenzione all'infanzia

Al primo livello della *Filiera* vi sono gli *agentes educativos* che hanno la laurea di primo livello:

- è il personale docente (*Maestras, Educadoras, Auxiliares pedagógicas*) dell'area delle azioni educative formali in classe,
- ma anche i Promotores dell'area delle varie azioni educative non formali nel territorio e con le famiglie, che operano all'interno del sistema educativo e in relazione agli altri sistemi, come salute e amministrazione.

Al secondo livello vi sono gli *agentes educativos* che hanno la laurea di secondo livello:

- è il personale direttivo dell'area di direzione educativa (*Directora y subdirectora del Círculo infantil*) che rappresenta le istituzioni nei *Consejos populares*,
- ma anche il personale direttivo del municipio (*Grupos Municipales de Atención al Proyecto*)¹³.

Al terzo livello vi sono gli *agentes educativos del livello dell'alta formazione (Maestria e Doctorado)*:

¹² In Italia i Corsi di dottorato si stanno trasformando in Scuole di dottorato per uniformarsi al III Ciclo europeo.

¹³ In queste figure, che sono del ramo amministrativo, è possibile che vi siano anche operatori del primo livello.

- è il personale specializzato dell'area della ricerca pedagogica (*Metodólogos del nivel preescolar, Profesores del instituto superior pedagógico del territorio, Miembros del Grupo Coordinador del Programa Educa a tu Hijo*).

Di grande interesse, nel modello cubano, è il coinvolgimento educativo di altre figure con una formazione professionale pre-laurea, che intervengono nell'area dell'educazione non formale: sono gli *Ejecutores*, responsabilizzati attraverso le azioni di preparazione della famiglia sia in attività individuali o collettive, nelle quali si riuniscono varie famiglie con i propri figli per realizzare l'attività definita.

Infine, l'approccio integrato inserisce la stessa famiglia tra gli *agentes educativos* attraverso una ben mirata formazione, che ne valorizza le competenze dell'educazione informale.

In sintesi: la formazione degli *agentes educativos* coinvolti nello sviluppo dell'infanzia è dunque intesa come un processo permanente che deve dare risposte alle loro necessità reali, in accordo alla loro preparazione per il compimento delle funzioni che gli corrispondono, al ruolo che devono svolgere, alla loro esperienza personale e professionale, per una *performance* di successo che si traduca in una formazione di qualità, in accordo con le esigenze emerse, per il miglioramento dell'offerta educativa ai bambini da 0 a 6 anni.

Il modello della formazione differenziata

Anche nella Filiera cubana come in quella italiana vi è un rapporto stretto tra competenze educative visibili nel lavoro delle varie figure di *agentes educativos* e formazione alle competenze richieste. Il modello della formazione differenziata è il dispositivo che garantisce tale rapporto assicurando a tutti gli operatori della *Filiera* conoscenze e competenze che, da una parte, non possono non essere comuni (competenze di base) e, dall'altra, sono specifiche dei livelli e delle aree di attenzione al bambino in rapporto anche allo stato dei bisogni di formazione e dei saperi di ingresso degli *agentes educativos* (competenze diversificate). Il Processo di *Formazione differenziata* viene descritto in tre "strati" di formazione:

- il primo strato mira a fare acquisire determinate conoscenze comuni, in grado diverso per i diversi operatori dell'educazione infantile: si potrebbe definire una formazione di base con accentuazioni diversificate in relazione al variare del profilo professionale proprio di ciascuna figura professionale;
- il secondo strato si riferisce al livello di approfondimento di un medesimo contenuto in relazione ai diversi profili: è riferito il grado di conoscenza nel quale l'*agente educativo* padroneggia le conoscenze e le abilità che possiede per impegnarsi adeguatamente;
- il terzo strato si riferisce alla focalizzazione della competenza specifica di ciascun operatore: si tratta, per la precisione, di come l'*agente educativo* raggiunge la preparazione che gli manca, impegnandosi egli stesso nella ricerca attiva di questi saperi ed abilità che risulta fortemente motivante.

Il *Modelo complejo de Capacitación Diferenciada* presenta una vera e propria architettura delle competenze, come è richiesto anche nel modello di *Filiera professionale*. Questa, ai tre livelli della formazione universitaria, presenta il seguente disegno delle competenze, qui semplificato, che può essere di interesse anche per il modello cubano:

- conoscenze e competenze *di base*: comuni a tutti gli attori
- conoscenze e competenze *specifiche*: di figura professionale
- conoscenze e competenze *trasversali*: comuni a figure interagenti al medesimo livello o attorno al medesimo problema
- conoscenze e competenze *integrative*: di livellamento delle competenze al profilo della figura professionale, istituzionale e non.

2.4 Possibile collaborazione italo-cubana sui profili per competenze degli educatori di comunità dell'infanzia

Per il caso italiano è illuminante lo stretto rapporto tra l'Architettura istituzionale e non istituzionale delle due *Vías de atención a los niños y niñas menores de seis años*, la *Filiera* degli educatori della comunità locale e il Modello differenziato di formazione alla competenza. È un caso esemplare di strategia integrata e comunitaria all'educazione infantile, i cui effetti positivi sono conosciuti per la garanzia capillare alla protezione ed alla cura dei bambini e delle bambine cubane.

Per la realtà cubana può essere significativa l'attuale fase storica di definizione e riconoscimento delle professioni educative e formative in Italia e in Europa nella direzione della Società della conoscenza competente più avanzata.

Negli «strati» della *Capacitación diferenciada* viene disegnata l'articolazione del profilo degli educatori comunitari dell'infanzia. «En esta capacitación a los agentes educativos – si legge nel citato Rapporto del Celep – han de conjugarse distintos aspectos: conocimientos de política educacional; conocimientos y habilidades de dirección y conocimientos específicos relativos al niño y a sus posibilidades de desarrollo. Cada uno de los diferentes agentes educativos, necesita de una distinta proporción de los aspectos señalados»¹⁴.

È evidente, infatti, che se una base di competenze pedagogiche non è diffusa in tutte le figure educative che hanno attenzione all'infanzia, l'approccio comunitario alla cura dei bambini riduce o perde la valenza educativa più significativa (e, dunque, non si inserisce nelle strategie di creazione e rafforzamento degli spazi di conoscenze competenti lì dove la società locale è coinvolta) e corre il rischio di avere un impatto debole nella qualità dell'educazione

¹⁴ «In questa formazione agli *agentes educativos* si devono coniugare diversi aspetti: conoscenze della politica educative, conoscenze e abilità di direzione e conoscenze specifiche relative ai bambini e alle loro possibilità di sviluppo. Ognuno dei diversi *agentes educativos* ha bisogno degli aspetti segnalati in proporzioni differenti». Si veda il sito del Celep riportato alla nota 1 del presente testo.

infantile. D'altra parte, si coglie facilmente che se bambine e bambini sono seguiti da una molteplicità di figure adulte, anche se a livelli di coinvolgimento e professionalità diversi e attraverso personalità distinte, gli stili e le pratiche della relazione educativa sono inefficaci, se non dannosi, se risultano contraddittori o comunque incoerenti per il bambino o la bambina.

Sarebbero interessanti e fecondi di sviluppi una comparazione e un approfondimento dei profili degli educatori comunitari cubani e degli educatori del sistema educativo integrato italiano. Richiederebbe uno studio specifico.

3. *La costruzione dei saperi primari tra bambini ed adulti: un esempio di competenze comuni e distinte degli agentes educativos comunitari*

In questa sede, è comunque possibile introdurre un esempio di competenza pedagogica, sul doppio versante teorico e metodologico, che interessa gli *educadores comunitarios* della Rete locale di attenzione all'infanzia: qui di seguito viene riportato – anche se in termini schematici – uno spaccato della teoria e della pratica della costruzione dei saperi nella relazione bambini-adulti. Esso rientra in un'area di conoscenze e competenze che non può non essere comune a tutte le figure dell'educazione formale, non formale e informale dell'infanzia, ma che poi viene approfondita e articolata man mano che si sale dai livelli pre-professionali iniziali a quelli successivi e più alti della Filiera. Tale esemplificazione può essere vista come un'applicazione del modello di formazione differenziata cubano, ma anche della formazione degli attori educativi del Sistema educativo locale in Italia e in altri Paesi che adottano l'approccio comunitario all'educazione infantile.

Potrebbe essere un terreno di collaborazione tra Cuba e Italia nella modellizzazione pedagogica di approcci comunitari all'educazione infantile, e non solo, attraverso la formalizzazione teorica e metodologica e la sperimentazione di buone pratiche educative basate su competenze comuni ma diversificate degli *agentes educativos* locali.

Inoltre, in educazione (ma anche in altri ambiti operativi) pratica, metodologia e teoria devono potersi tradurre in «competenze» degli *agentes educativos*: se questo non può avvenire, le prime non possono definirsi «buone» perché non sono usabili e le seconde tanto meno perché non raggiungono la consistenza pedagogica dovuta. Questo non significa che non si esercitano competenze professionali basate su pratiche e teorie, esplicite o implicite che siano. È importante però, se si invoca la bontà della qualità (perché solo in questa accezione si può parlare di qualcosa di buono), che la corrispondenza tra la pratica educativa descritta e la relativa competenza esercitata dall'*agente educativo* sia garantita da una teoria e da una metodologia scientificamente avanzate.

Possiamo allora partire da una teoria pedagogica avanzata per passare poi alla metodologia educativa che ne nasce e che la verifica. Successivamente, possiamo domandarci a quale o a quali competenze (nel nostro caso di base) l'una e l'altra corrispondono negli educatori.

3.1 *La teoria complessa della costruzione dei saperi primari tra il sentire ed il pensare*

Appunto di teoria complessa della costruzione dei saperi primari nella relazione tra bambini e adulti: l'intelligenza emozionale.

In termini necessariamente schematici le domande da porre sono le seguenti, aggregate per blocchi.

Come e perché noi esseri umani elaboriamo saperi. Assumendo per sapere/conoscenza (intercambiabili) il prodotto della mente umana per gestire il rapporto con sé e con il diverso da sé (i contesti di vita) il processo mentale che lo genera è attivato dalla necessità biopsichica e socioculturale dell'essere umano di dare significato (sapere/conoscenza prodotto) ai segni che seleziona dal suo ambiente, interno ed esterno.

In tale articolato processo (segno selezionato dalla mente – elaborazione interpretativa – significato/interpretazione prodotto in termini di contenuto conoscitivo/sapere) sono coinvolte fondamentalmente tre forme di potenziale cognitivo, ereditate filogeneticamente dagli esseri umani attraverso l'evoluzione dei viventi: *il potenziale senso-motorio* (nato con gli invertebrati), *il potenziale emozionale* (sviluppatosi con i vertebrati), *il potenziale razionale* (apparso nei mammiferi superiori e perfezionatosi nell'attuale specie umana che domina la Terra).

Pertanto, possiamo chiarire quanto segue:

- le prime due forme cognitive (sensazioni ed emozioni), ereditate dal potenziale di conoscenza degli invertebrati e dei vertebrati, di tipo non consapevole e non scelto, possiamo chiamarle produttrici dei *saperi del sentire*; la terza forma, maturata esclusivamente nell'uomo storico, di tipo consapevole e possibile, produce i *saperi del pensare*;
- in ogni essere umano i *saperi del sentire* e i *saperi del pensare* entrano in relazione e costituiscono i *saperi individuali*. Nei contesti sociali e culturali di vita, i gruppi umani elaborano i *saperi collettivi*;
- ogni essere umano dispone di un patrimonio di *saperi personali*, individuali e collettivi, che apprende e utilizza nel corso della sua esistenza, per strutturare e alimentare la sua identità e la sua appartenenza ai gruppi primari (innanzi tutto la famiglia) e secondari (i gruppi formali).
- I gruppi basati sulla relazione primaria (diretta, faccia a faccia) tendono ad elaborare *saperi primari*, particolarmente incisivi e fondamentali nella struttura della personalità infantile; i gruppi basati sulla relazione secondaria (mediata dalle regole ufficializzate) tendono ad elaborare *saperi secondari*, di particolare rilevanza nella struttura della personalità adulta.

Come elaboriamo i saperi durante l'età infantile nella costruzione dell'identità e dell'appartenenza. Durante l'infanzia, all'interno della quale vi sono forti differenziazioni dello sviluppo mentale, possiamo affermare che la costruzione dei *saperi del sentire* e dei *saperi del pensare* presenta sue proprie

caratterizzazioni, che ricapitolano ontogeneticamente le fasi evolutive della filogenesi. Possiamo riassumerle schematicamente.

- Il bambino e la bambina, che alla nascita presentano solo i primi due domini cognitivi (sensomotorio ed emozionale), impiegano alcuni anni perché le funzioni del dominio del pensare che affiora via via riescano ad avere una loro autonomia cognitiva.
- Questo processo è ben visibile nell'evoluzione del linguaggio e di ogni altra forma espressiva del bambino: esso presiede alla nascita ed all'affermazione della coscienza di sé e degli altri.
- Negli anni infantili prescolastici rimangono fortemente prevalenti i saperi del sentire come misura degli stessi saperi del pensare: si può parlare di emozioni che accedono, via via, al pensiero simbolico e astratto e tendono ad avvolgerlo completamente.
- Ugualmente le sensazioni e le emozioni, che inizialmente la fanno da padrone assolute nella costruzione dell'io e dell'alterità, continuano a connotare fortemente la coscienza razionale dell'identità e dell'appartenenza infantili.
- Il pensiero infantile raggiunge buoni livelli di cognizione razionale, via via, che apprende la gestione delle sensazioni e delle emozioni; d'altra parte, le sensazioni e le emozioni diventano più pregnanti e articolate se accompagnate dai contributi dei significati della ragione e della coscienza.
- In caso contrario, si assiste alla prevalenza assoluta dei saperi del sentire o dei saperi del pensare, come prima strutturazione dell'io e del rapporto con l'altro, e dunque di una identità ed appartenenza infantile, già dimidiata, foriera di ben altre e maggiori lacerazioni dell'unità della mente e della personalità, biopsichica e socioculturale.

Come elaboriamo i saperi durante l'età adulta nel mantenimento dell'identità e dell'appartenenza. Pur riconoscendo che nelle società ad evoluzione socioeconomica e culturale industriale e postindustriale le stagioni delle età adulta stanno visibilmente aumentando e differenziandosi, possiamo riconoscere alla condizione adulta determinati tratti comuni nella costruzione delle conoscenze.

- Gli stili cognitivi sono fortemente strutturati e la mentalità tende ad essere stabile, al di là delle variazioni superficiali e provvisorie: questo significa che normalmente il rapporto tra saperi del sentire e saperi del pensare ha una sua organizzazione ben definita e solida.
- Tale rapporto tende a conservare l'equilibrio costituito nell'età dello sviluppo; siamo di fronte ad una gamma molto vasta del rapporto: da mentalità, indicatrici del carattere, che vanno dalla prevalenza dei saperi del sentire al bilanciamento tra saperi del sentire e saperi del pensare fino alla prevalenza dei saperi del pensare.
- Tale strutturazione è alla base del mantenimento dell'io e del rapporto con l'alterità.
- Nella condizione adulta, pur nel variare dei contesti, il peso dei saperi sociali e culturali è notevole: attraverso i saperi ideologici, a forte carica emozio-

nale, che alimentano i condizionamenti sociali e culturali, essi conservano i vincoli dell'identità personale e i legami dell'appartenenza di gruppo.

- Attraverso tali vincoli e legami i saperi elaborati offrono la stabilità psicologica all'adulto, che gli permette l'adattamento alle condizioni di vita del contesto in cui vive.
- Nella stato sociale di adulto si tende a conservare e ad autoalimentare il proprio patrimonio di saperi ed a trasmetterlo alle generazioni successive come veicolo della loro identità ed appartenenza.

Come scambiamo i saperi e partecipiamo alla costruzione dell' identità e dell'appartenenza nella relazione adulti-bambini. Nella costruzione dei saperi personali, individuali e collettivi, un ruolo fondamentale assumono i saperi primari, elaborati nelle relazioni primarie, che nell'infanzia costituiscono la forma di comunicazione fondamentale attraverso cui bambine e bambini danno forma alla propria identità ed alla propria appartenenza. Qui di seguito vengono indicati alcuni caratteri di tale processo nella relazione adulti-bambini.

- Essendo di tipo primario la relazione degli adulti con i bambini e, dunque, le forme di conoscenza interessate, le strutture e le dinamiche cognitive elaborate nei due sensi sono alimentate fortemente dai saperi del sentire.
- La prevalenza dei contenuti sensomotori ed emotivi di tali saperi ha una forte incidenza nella strutturazione della relazione adulto-bambino, dove gioca soprattutto il carattere asimmetrico del rapporto e, dunque, dei saperi consolidati dell'adulto rispetto ai saperi in formazione del bambino.
- La relazione asimmetrica produce l'elaborazione cognitiva asimmetrica: mentre nel bambino quanto più forte è l'impatto sensomotorio ed emozionale delle elaborazioni cognitive, tanto più i contenuti cognitivi incidono sulla struttura dell'Io infantile, nell'adulto dove l'Io è già strutturalmente consolidato le sue interpretazioni del sentire sono parte del suo sistema di saperi e, dunque, comunicano al bambino sensazioni ed emozioni già individualmente e culturalmente selezionate.
- Attraverso questa dinamica la costruzione dell'identità e dell'appartenenza infantile risulta fortemente influenzata dal tipo di sensazioni e di emozioni dell'adulto che avvolgono i contenuti razionali che egli comunica al bambino.
- Nello stesso tempo, la restituzione delle elaborazioni sensomotorie ed emozionali del bambino, racchiuse nei contenuti razionali della sua comunicazione con l'adulto, in questo producono modificazioni cognitive o rafforzano stili cognitivi persistenti a seconda della maggiore o minore flessibilità o rigidità di tali stili e dei saperi che li alimentano.
- Di qui nella relazione asimmetrica, attraverso il processo dinamico di *feed-back* tra i saperi primari in formazione del bambino e i saperi primari strutturati dell'adulto, si attiva un complesso sistema comunicativo che presiede alla formazione dell'Io infantile e del suo senso dell'altro e che, contemporaneamente, può irrigidire o modificare i saperi primari dell'adulto e, dunque, il suo stesso Io adulto nel rapporto con sé e con gli altri.

3.2 *Approccio metodologico della Pedagogia dell'intelligenza emozionale (o della emozionalità intelligente) nella costruzione dei saperi primari*

Appunto di metodologia pedagogica ed educativa della costruzione dei saperi primari e dell'Identità-appartenenza nella relazione tra bambini e adulti.

Dall'approccio teorico complesso delle scienze della formazione umana, appena delineato, nasce l'approccio di sintesi della scienza pedagogica, che può essere definito di *pedagogia dell'intelligenza emozionale o dell'emozionalità intelligente*¹⁵. Tale pedagogia informa, a sua volta, le tecniche e i metodi educativi che ne adottano le componenti costitutive, rispondenti al funzionamento biopsichico della mente. Una tale metodologia educativa, definita naturale in quanto riprende la dotazione naturale del lavoro mentale e la orienta verso obiettivi di autorealizzazione del bambino, ma anche dell'adulto, può essere riepilogata nelle seguenti dimensioni operazionali: la dimensione partecipativa o empatica della relazione educativa e dei saperi del sentire che veicola, la dimensione investigativa o razionale della relazione educativa e dei saperi del pensare che introduce, la dimensione dell'agire dei saperi del sentire e del pensare come collante della relazione educativa adulto-bambino.

La relazione del partecipare (empatica) nella comunicazione adulto-bambino.

Essendo la relazione primaria alimentata dalle elaborazioni del sentire diventa importante il tipo di emozioni che essa attiva nel bambino in rapporto a quelle dell'adulto. Nell'azione educativa formale e non formale la dinamica delle emozioni basata sull'antagonismo piacere-dispiacere va mantenuta in relazione al principio di realtà, come è nella sua costituzione naturale, e non attivata da induzioni psicologiche, sociali e culturali che ne alterano la funzionalità e introducono elementi di disturbo al naturale fluire delle emozioni positive e negative, come la gioia e la paura e le relative ulteriori emozioni della medesima famiglia.

A questo scopo la dimensione partecipativa che caratterizza l'elaborazione dei saperi del sentire diventa fondamentale nella relazione adulto-bambino: crea l'empatia indispensabile a gestire le emozioni negative come quelle positive nel bambino, ma anche nell'adulto, inserendosi beneficamente nei processi di attaccamento e fuga che costituiscono i mattoni dell'edificio dell'Io nel doppio versante dell'identità e dell'appartenenza. L'empatia nasce dall'accettazione emotiva del bambino da parte dell'adulto e facilita, a sua volta, in lui l'accettazione emotiva dell'adulto quando è fonte sia di emozioni positive che di quelle negative: in tal modo costituisce l'*humus* favorevole che permette al bambino di sviluppare durante l'attività educativa la dinamica partecipativa dell'inclusione (che dalla sensibilizzazione passa al coinvolgimento e dall'af-

¹⁵ Per gli approfondimenti si rimanda al volume di chi scrive *Pedagogia*, Editori Riuniti, Roma, 2006.

fezione attraverso la soddisfazione arriva alla presa a carico) contro il rischio della dinamica estraniante dell'esclusione (che dalla tensione passa all'ansia e dal timore attraverso l'insuccesso arriva alla bassa stima di sé).

La relazione del ricercare (investigativa) nella comunicazione adulto-bambino.

La relazione empatica, pur esprimendosi attraverso la sua dinamica specifica, non è separata dalla relazione che viaggia sull'onda del linguaggio razionale, che da quella viene permeata, nel bambino e nell'adulto.

Anche in questo caso l'intervento educativo dell'adulto per entrare in rapporto con il bambino deve assecondare la struttura del pensiero infantile che, sin dal suo apparire, rende molto evidenti i caratteri naturali originari della mente razionale, che nel suo caso presenta tutta la pregnanza della logica investigativa dell'insorgente pensiero concreto e intuitivo.

La formazione del ragionamento del bambino si incontra con la struttura del pensiero analitico dell'adulto, costruito sulla base del pensiero collettivo di riferimento: tale asimmetria razionale richiede che l'adulto non condizioni la libera formazione della ragione infantile con le sue rigidità, pregiudizi e condizionamenti, anche se necessariamente egli si fa portatore delle sue convinzioni.

Di qui la necessità del decentramento logico dell'adulto educatore nell'adottare la metodologia della ricerca prendendosi cura del bambino attraverso la specifica azione e relazione educativa che ha con lui. La buona comunicazione adulto-bambino passa dunque, da questa angolatura, attraverso il processo investigativo della mente che segue la logica della ricerca, ancora intatta inizialmente nel bambino e feconda nel produrre pensiero creativo, come nel lavoro mentale del ricercatore di professione, ovviamente a ben altri livelli di articolazione. In tal modo l'attenzione dell'adulto alla cura della mente razionale del bambino permette a quest'ultimo di sviluppare durante l'attività educativa la dinamica razionale del pensiero libero (che dalla domanda-problema arriva alla sua soluzione, passando dall'ipotesi e dalla sua verifica) contro il rischio della dinamica irrazionale del pensiero condizionato (che dalla preliminare affermazione categorica arriva alla sua introiezione passando dalla logica della trasmissione autoritaria).

La relazione dell'agire (operativa) nella comunicazione adulto-bambino.

Considerato che la funzione/obiettivo del conoscere è costruire significati per entrare in relazione con i segni dell'ambiente interno (l'Io) ed esterno (l'altro), tale relazione si traduce nel movimento del soggetto nello spazio e nel tempo della sua vita, secondo le dinamiche di ciascun dominio cognitivo: per definire ed alimentare la sua identità ed appartenenza, rispetto ai segni/significati dell'ambiente si avvicina o si allontana (dimensione sensomotoria), si attacca o fugge (dimensione emozionale), mette ordine o disordine (dimensione razionale).

Questa dinamica complessa che in diversi modi e incisività produce cambiamenti nell'ambiente per la forza trasformatrice insita nella spinta cognitiva,

è fortemente presente nel bambino: è una sua attività primaria. La sua esplorazione ambientale sensomotoria, emozionale e poi razionale è via e obiettivo del conoscere, che ha bisogno di sperimentarsi nell'agire e nel produrre cambiamenti indotti appunto dalle sensazioni, emozioni e idee elaborate nel rapporto con il contesto.

Nell'adulto la dinamica dell'agire è fortemente mediata dalle modalità elaborate dai gruppi sociali e culturali di appartenenza ed è strettamente legata al tipo di vita condotta. Ad esempio, se è prevalente l'attività razionale-teorica, il coinvolgimento dell'adulto nelle richieste del bambino a fare qualcosa insieme esige una revisione delle abitudini; oppure, se è prevalente o comunque presente un'attività intellettuale/emozionale-pratica il coinvolgimento dell'adulto può richiedere un minore adattamento alle richieste operative del bambino.

In ogni caso, come per le altre relazioni l'attenzione al bambino può diventare per l'adulto un'occasione di risveglio mentale. Un'ulteriore conferma che l'educazione infantile postula l'educazione degli adulti, in maniera tanto più rilevante se la cura del bambino è comunitaria.

La relazione comunicativa adulto-bambino attraverso l'operatività seguirà anche essa la processualità propria dell'agire, che la mette in rapporto con i processi di elaborazione del pensare e del sentire. Infatti, non sarà casuale e disordinata, ma in qualche modo rispetterà le fasi mentali di ogni produzione umana, riepilogabili in tre tipi di azioni: la preparazione, la produzione, il prodotto.

I tre tipi di relazione rientrano nella metodologia della *ricerca azione partecipativa*¹⁶, che traduce in criteriologia dell'agire educativo la teoria della costruzione della conoscenza del sentire e del pensare.

Tale approccio metodologico è utilizzato nel Modello cubano di formazione alle competenze differenziate, si precisa nel citato rapporto del Celep: «Se asume la investigación de carácter acción participativa, la cual acude y se apoya en la inteligencia colectiva de las personas involucradas, las que participan, una vez identificadas las necesidades de capacitación, en la determinación de las acciones transformadoras y su puesta en práctica así como en los análisis de la marcha de ésta y en su evaluación final, es decir contribuyen a la elaboración del modelo»¹⁷.

Non solo la formazione differenziata, ma l'intero Progetto cubano dell'attenzione comunitaria alle bambine e bambini 0-6 anni adotta la RAP¹⁸.

¹⁶ La RAP, nata come metodologia di ricerca, formazione e azione sociale nei programmi internazionali di educazione degli adulti, approfondisce l'approccio della ricerca azione, diffuso nell'educazione sia giovanile che adulta.

¹⁷ «Si utilizza la ricerca di tipo azione partecipativa, la quale procede e si appoggia all'intelligenza collettiva delle persone coinvolte, i partecipanti, nell'identificazione dei bisogni formativi, nella definizione delle azioni trasformative e la loro messa in pratica, così come nell'analisi del loro sviluppo e nella valutazione finale, cioè [i partecipanti] contribuiscono all'elaborazione del modello».

¹⁸ A proposito della metodologia del progetto nelle diverse aree di intervento – si chiarisce nell'introduzione del citato rapporto del Celep – «se trata de una investigación acción participativa».

3.3 *Competenze teorico-pratiche degli educatori comunitari nella costruzione/ri-costruzione dei saperi primari dei bambini e adulti*

Appunto di una tipologia della competenza pedagogica teorico-pratica degli educatori comunitari nel costruire i saperi primari nella relazione con e tra i bambini.

Riprendendo quanto anticipato all'inizio del paragrafo, si può affermare ragionevolmente che il carattere avanzato di una teoria e di una metodologia pedagogiche da sole non fanno una buona pratica degli educatori, né tanto meno garantiscono in essi l'esercizio delle competenze corrispondenti. Si richiede che la formazione sia in grado di declinare la teoria e la metodologia in conoscenze e competenze praticabili e riscontrabili negli educatori. Di qui la necessità di intrecciare il profilo professionale per competenze e il curriculum formativo in grado di generare e consolidare quelle competenze.

Il Modello cubano del *Programa de Atención Social Educativa «Educa a tu Hijo»* e del relativo *Proyecto de Capacitación Diferenciada* va in tale direzione. Anche la linea europea – ribadita nella citata direttiva – delle filiere professionali e della formazione professionale, pur in contesti diversi, è orientata alla costruzione di competenze coerenti con le buone teorie e le buone pratiche.

Limitatamente allo spaccato di alcune competenze di base degli educatori comunitari in grado di adottare teorie e metodologie del tipo di quelle appena introdotte, viene qui riportata una matrice di competenze teorico-pratiche di base comuni ai diversi profili degli educatori comunitari ed alla loro formazione, realizzata in parte insieme e in parte distinta: tale «tronco comune di competenze», infatti, sarà poi diversamente articolato ed approfondito, per livelli e campi di attenzione al bambino, nel percorso formativo specifico dei diversi educatori comunitari, come espressione sia della loro educazione adulta che della loro formazione pre-professionale o professionale.

La matrice comune delle conoscenze competenti teorico-pratiche fondamentali di gestione pedagogica dei saperi primari nella relazione adulti-bambini può essere così schematizzata.

La competenza pedagogica interpretativa si esprime nella capacità (di natura teorica) di riconoscere in sé, negli altri adulti con cui si opera e nei bambini di cui si ha cura i *saperi personali del sentire* (sensazioni ed emozioni) e *del pensare* (idee), in formazione nei bambini e già ben strutturati negli adulti:

- come sensazioni, emozioni e pensieri personali si intrecciano e si condizionano a vicenda, sotto la pressione prevalente del sentire nei bambini,
- come le diverse sensazioni ed emozioni prevalenti e le insorgenti idee dei bambini e tra i bambini interagiscono e si influenzano (le dinamiche) e si vanno stabilizzando (le strutture) nei loro saperi primari, partecipando alla costruzione/decostruzione della loro identità e appartenenza ai gruppi infantili,
- come le diverse sensazioni, emozioni, idee degli adulti e tra gli adulti esprimono stabilità (struttura) e interazioni (dinamiche) dei loro saperi per-

sonali e tra i loro saperi personali, rafforzando o contrastando la costruzione/decostruzione della loro identità e appartenenza ai gruppi sociali e culturali, locali e non,

- come i diversamente consolidati saperi del sentire e del pensare degli adulti e dei bambini asimmetricamente si differenziano ed entrano in relazione o in contrasto determinando influenze attive o passive (le dinamiche) e contribuiscono o meno a stabilizzare i saperi primari (in formazione o strutturati), partecipando alla costruzione/decostruzione dell'Io e del Noi dei bambini e degli adulti.

La competenza educativa trasformativa si esprime nella capacità (di natura pratica) di adottare la metodologia della ricerca (il pensiero razionale), della comunicazione empatica (la partecipazione senso-motoria ed emozionale) e dell'operare insieme (l'azione dell'intelligenza emotiva) applicata a se stesso, agli altri adulti con cui si opera ad ai bambini di cui si ha cura nel costruire/decostruire/ricostruire i saperi primari dell'identità e dell'appartenenza:

- come sviluppare la dinamica razionale del pensiero indagativo e contrastare la dinamica ordinativa irrazionale del pensiero condizionato,
- come sviluppare la dinamica partecipativa dell'inclusione empatica e contrastare la dinamica estraniante dell'esclusione a-patica o anti-patica,
- come sviluppare la dinamica operativa dell'esplorazione e trasformazione ambientale del sentire e del pensare nei rapporti con i contesti,
- come costruire ed ampliare la maturazione dell'Io e del rapporto con l'Alterità attraverso l'integrazione dei saperi del sentire e del pensare,
- come costruire ed ampliare la maturazione del linguaggio e delle altre forme espressive e l'affermazione della coscienza attraverso il rafforzamento del pensiero concreto nei bambini e del pensiero astratto degli adulti insieme alla gestione delle sensazioni e delle emozioni,
- come attivare processi reciproci di apprendimento e costruzione di saperi inediti nella relazione asimmetrica bambini-adulti, in cui gli uni non sono condizionati dalle rigidità individuali e collettive del sentire e del pensare adulto nelle sue diverse stagioni e gli altri non sono condizionati dalle intense pressioni del sentire prevalente nell'infanzia, come, in sintesi, attraverso l'azione della ricerca azione partecipativa degli e tra gli educatori comunitari con e tra i bambini si realizza l'apprendimento permanente della società locale nella direzione di una identità e di un'appartenenza personale che non rimane bloccata né dai saperi invasivi del sentire né dai saperi ordinativi del pensare, divisi gli uni dagli altri e, dunque, alimentatori di personalità dimidiate nelle nuove generazioni sull'onda delle precedenti e fonte di ben più profonde separazioni della mente e della vita individuali e collettive, ma che dall'equilibrio e l'armonia tra i saperi del sentire e del pensare dei bambini come degli adulti partecipa allo sviluppo olistico e aperto delle menti degli abitanti e, insieme, allo sviluppo complessivo e benefico del territorio.

Bibliografia

- ARIAS BEATÓN G., *Lo biológico y lo sociocultural en la conformación de lo psíquico en el ser humano*, <http://www.campus-oei.org/celep/>
- CATARSI E., *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma, 2004.
- CATARSI E., *La nuova scuola dell'infanzia*, Armando Editore, Roma, 2000.
- CATARSI E., Fortunati A., *I nuovi servizi per l'infanzia in Toscana*, Junior, Bergamo, 2008.
- ESTEVA BORMAT M. M., INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS DE CUBA, *El juego: teoría y practica*, <http://www.campus-oei.org/celep/>
- IAVARONE M., *Educazione al benessere*, Mondadori, Milano, 2008.
- LENGRAND P., *An Introduction to Lifelong Education*, Unesco, Parigi, 1970.
- LENGRAND P., *Le Métier de Vivre: Peuple et Culture- Education Permanente*, Parigi, 1994.
- LEÓN LORENZO S., *La formación de capacidades cognitivas en niños de edad preescolar mediante la actividades de construcción*, <http://www.campus-oei.org/celep/>
- CELEP, *La familia en el proceso educativo*, <http://www.campus-oei.org/celep/>
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Lisbona, 2000, http://europa.eu.int/documents/comm/index_it.htm
- MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN DE CUBA, UNICEF, CELEP, *Educa tu hijo*, <http://www.celep.rimed.cu/>
- OREFICE P., *La Ricerca azione Partecipativa. Teorie e pratiche*, Vol. I, Liguori Editore, Napoli, 2006.
- OREFICE P., *La Ricerca azione Partecipativa. Teorie e pratiche*, Vol. II, Liguori Editore, Napoli, 2006.
- OREFICE P., *Pedagogia*, Editori Riuniti, Roma, 2006.
- PÉREZ FOREST H., *Atención psicosocial y educativa a los niños en situación de desventaja social*, <http://www.campus-oei.org/celep/>
- SCHWARTZ B., *Modernizzare senza escludere*, Anicia, Roma, 1995.