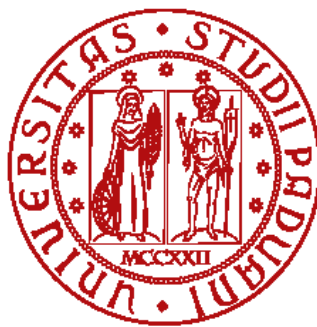


1222 • 2022
800
ANNI



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia
applicata – FISPPA

Corso di laurea in Culture, Formazione e Società Globale

Scienze Pedagogiche LM-85

Tesi di Laurea Magistrale

**METODOLOGIE ATTIVE DI APPRENDIMENTO IN
BAMBINI 3-6 ANNI DOPO LA PANDEMIA PER COVID19**

RELATRICE: Prof.ssa Silvia Mocellin

LAUREANDA: Scavezzon Alice

Matricola: 2003048

Anno Accademico 2021-2022

Abstact

Introduzione: La pandemia per Covid-19 ha rivoluzionato le esigenze formative della scuola dell'infanzia determinando alcune difficoltà nel sistema d'istruzione abituale. In tale elaborato finale di laurea verrà illustrata un'idea progettuale di partecipazione attiva, sulla base di una solida e feconda teoria di riferimento.

Obiettivo: Tale elaborato si propone di realizzare un importante affondo teorico riguardante il nesso bambini e covid19; di migliorare il benessere, presente e futuro, dei bambini, dopo l'esperienza della pandemia mondiale; di promuovere la partecipazione, sia dal punto di vista teorico ed espressivo, sia dal punto di vista pratico; ed infine, di sottolineare dell'importanza della figura del pedagista all'interno dell'istituzione scolastica odierna.

Discussione: Lo studio in esame vuole sottolineare come, in seguito alla pandemia per coronavirus, si siano accantonati considerevolmente i bisogni dei bambini. Con uno sguardo critico verso ciò che quest'ultimi hanno subito, è stata realizzata una panoramica riguardante l'emergenza dei nuovi bisogni e l'esigenza di promuovere un'alleanza generativa tra la famiglia, la scuola e il territorio. È questo il motivo per cui è stata individuata una possibile proposta didattica e formativa per i bambini appartenenti alla scuola dell'infanzia. Attraverso un approfondimento teorico specifico riguardante quattro metodologie differenti (educazione civica, *outdoor education*, teatro educativo e *phylosophy for children*) è stata realizzata un'idea progettuale che ha racchiuso tutte le metodologie di apprendimento attive e pratiche, citate precedentemente. È stato anche importante approfondire il ruolo del pedagista in questa specifica dimensione, sottolineando come egli sia una figura fondamentale che ogni scuola dovrebbe inserire nel proprio contesto didattico al fine di promuovere nel bambino un'esperienza scolastica autentica e significativa.

Conclusione: Attraverso questo elaborato si è voluto dare spessore e rilievo ai bambini, i cittadini del nostro futuro, realizzando degli studi multi-focali in merito a quanto hanno vissuto e subito, durante e dopo la pandemia per covid19. L'idea progettuale riguardante la partecipazione concreta dei bambini ad alcune attività specifiche proposte a scuola, vuole essere uno strumento di crescita consapevole e stimolante per il loro pieno *empowerment* sul mondo.

Parole chiave: Bambini, Apprendimento, Covid19, Pandemia, Metodologie

Abstract

Introduction: The Covid-19 pandemic has revolutionised the educational needs of kindergarten by causing some difficulties in the usual education system. In this final degree paper, a project idea of active participation will be illustrated, based on a solid and fruitful reference theory.

Goal: This paper proposes to realise an important theoretical approach concerning the nexus between children and Covid-19; to improve the well-being, present and future, of children, after the experience of the worldwide pandemic; to foster the participation, both from theoretical and expressive point of view and from practical point of view; and finally to underline the importance of the figure of pedagogist within the educational institution of today.

Discussion: the study in question wants to underline how, following the Coronavirus pandemic, the needs of children have been considerably set aside. With a critical view at what the latter have undergone, an overview was created regarding the emergence of new needs and the necessity to foster a generative alliance between the family, the school and the territory. This is the reason why a possible educational and training proposal was identified for children belonging to kindergarten. Through a specific theoretical study on four different methodologies (civic education, outdoor education, educational theater and philosophy for children), a design idea was created that encompasses all the active and practical learning methodologies mentioned above. It was also important to deepen the role of the educationalist in this specific dimension, underlining how he is a fundamental figure that every school should include in its teaching context in order to promote an authentic and meaningful school experience in the child.

Conclusion: Through this paper we wanted to give depth and relief to children, the citizens of our future, by carrying out multi-focal studies on what they lived and suffered during and after the pandemic due to Covid19. The project idea regarding the concrete participation of children in some specific activities proposed at school, aims to be a tool for conscious and stimulating growth for their full empowerment in the world.

Key words: Children, Education, Covid-19, Pandemic, Methodologies

Indice

INTRODUZIONE.....	1
CAPITOLO 1.....	3
INFANZIA E COVID19	3
1.1 Il rapporto tra pandemia ed età infantile	3
1.1.1 La pandemia per Covid19	3
1.1.2 I bambini: soggetti fragili che subiscono	5
1.1.3 L'esperienza di chiusura delle scuole dell'infanzia: relazioni e L.E.A.D	7
1.2 Il bisogno di alleanza educativa tra scuola, famiglia e territorio	9
1.2.1 La fragilità delle scuole, la difficoltà delle famiglie e il territorio come strumento di speranza.....	9
1.2.2 Un'alleanza generativa	15
1.3 L'emergenza di nuovi bisogni	18
1.3.1 Nuovi bambini, nuovi bisogni.....	18
1.3.2 Apprendere praticando	23
CAPITOLO 2.....	27
METODOLOGIE PRATICHE IN RISPOSTA AI NUOVI BISOGNI DEI BAMBINI.....	27
2.1 Outdoor education.....	27
2.1.1 L'aria aperta come possibilità di empowerment del bambino	27
2.1.2 Il rapporto tra educazione e natura	29
2.1.3 Orto: luogo di cura di sé e degli altri.....	31
2.2. Educazione Civica	35
2.2.1 Il linguaggio dell'educare	35
2.2.2 Educare i bambini attraverso un labirinto	36
2.2.3 Il cardine di un atteggiamento educante: la gentilezza	38
2.3 Teatro educativo	41
2.3.1 Educare alla teatralità	41
2.3.2 La sicurezza emotiva e l'espressività	43
2.3.3 L'ascolto di sé e degli altri	45
2.4 Philosophy for children	47
2.4.1 Nuovi orizzonti per l'insegnamento	47
2.4.2 Pensare in modo inclusivo	49
2.4.3 La scuola come comunità di ricerca	51
CAPITOLO 3.....	54
ALLENIAMO LA NOSTRA PARTECIPAZIONE!	54
<i>Progetto Di Partecipazione Attiva Per Bambini Di 5 Anni</i>	54
3.1 Idea progettuale.....	54
3.1.1 Ideazione e attivazione.....	54
3.1.2 Progettazione, realizzazione e verifica	58
3.2 Il ruolo del pedagogo	67
3.2.1 Una figura a "rete" tra alunni, istituzione scolastica e famiglia	67
3.2.2 Le sfide del pedagogo nella scuola dell'ultimo decennio	68
CONCLUSIONE.....	71
BIBLIOGRAFIA	73
ALLEGATI.....	81

Ai “miei” preziosi bambini...

INTRODUZIONE

Il presente elaborato finale di laurea magistrale rappresenta un chiaro bisogno emerso nei bambini durante e post la pandemia per covid19. L'esigenza che si vuole porre in luce deriva dall'individuare le strategie più idonee e corrette nel far fronte al bisogno educativo dei bambini di oggi. In questo elaborato, ci si riferirà in modo particolare ai bambini che frequentano la scuola dell'infanzia, ponendo attenzione soprattutto a tutti quei piccoli individui che vivono l'ultimo anno scolastico, caratterizzato dal passaggio, emotivamente e mentalmente molto potente, alla scuola dell'obbligo.

Gli obiettivi generali che guideranno l'elaborazione di questa tesi riguardano la competenza nel realizzare un affondo teorico riguardante il nesso bambini-covid19; la capacità di migliorare il benessere, presente e futuro, dei bambini, dopo l'esperienza della pandemia mondiale; l'attitudine nel promuovere la partecipazione dei bambini, sia dal punto di vista teorico ed espressivo, sia dal punto di vista pratico; ed infine, la sottolineatura all'importanza della figura del pedagogo all'interno dell'istituzione scolastica.

La tesi è articolata in tre capitoli: all'interno del primo capitolo intitolato "*Infanzia e Covid19*", si avvierà un breve *excursus* relativo alla pandemia e al bisogno di attenzione espresso dai bambini e, conseguentemente, dalle loro famiglie; si affronteranno le risorse e i punti nodali relativi ai legami educativi a distanza in seguito alla chiusura delle scuole, avendo come *focus* i nuovi bisogni dei bambini e la creazione di un'alleanza tra i nuclei familiari e il contesto territoriale di riferimento. Nel secondo capitolo intitolato "*Metodologie pratiche in risposta ai nuovi bisogni dei bambini*" saranno prese in considerazione, a livello teorico, quattro metodologie attive di apprendimento. Nello specifico: l'*outdoor education*, la pratica dell'educazione civica, il teatro educativo e la *philosophy for children*. A partire dall'insieme di queste pratiche, nel terzo ed ultimo capitolo, intitolato "*Alleniamo la nostra partecipazione! Progetto di partecipazione attiva per i bambini di 5 anni*", è stato inventato un progetto per i bambini appartenenti all'ultimo anno della scuola dell'infanzia. Quest'idea progettuale e pratica, è stata realizzata a partire dalle conoscenze teoriche possedute e ha lo scopo di delineare una modalità con cui riposizionare i bambini all'interno dell'educazione odierna ma anche la figura del pedagogo, in quanto professionista dell'educazione.

CAPITOLO 1

INFANZIA E COVID19

1.1 Il rapporto tra pandemia ed età infantile

1.1.1 La pandemia per Covid19

Il coronavirus si è rivelato essere una delle più importanti epidemie dell'ultimo decennio. A gennaio in Cina e ad inizio marzo in Italia, iniziò presto a verificarsi un lockdown generale in cui, dopo pochi giorni, persone, aziende e comunità intere si trovarono chiuse tra le mura di casa, impossibilitate ad uscire allo scopo di evitare ogni forma di contagio. Nello specifico, in Italia, il paziente zero è stato individuato nella regione della Lombardia, più precisamente a Codogno. Da qui, si verificarono diversi focolai nel nord Italia e il virus iniziò a diffondersi contagiando sempre più individui in ogni parte del Paese. Dopo svariati studi e segnalazioni, l'Organizzazione Mondiale della Sanità, l'11 marzo 2020, dichiarò ufficialmente lo stato di pandemia: una situazione che coinvolse qualsiasi persona, alcuni Stati maggiormente di altri. Il coronavirus rappresentò così una *minaccia per la salute globale*¹ che intaccò anziani in forma grave, adulti, giovani e anche bambini. Ognuno di loro, è riuscito a manifestare il proprio malessere in varie modalità, cercando di sconfiggere tale virus. Confinarsi in un'abitazione e privarsi di ogni forma di relazione fisica con le persone non è stato semplice, per nessuno, nonostante gli incontri continuassero in modalità telematica. Ciononostante, è importante cercare di prendere consapevolezza e affrontare i dati di fatto guardandoli razionalmente: si ritiene perciò fondamentale argomentare di seguito alcuni dati significativi.

Gli anziani hanno subito in modo maggiore la mancanza di attività, di stimoli per mantenere lo stato di benessere, di comunicazione con altri anziani e di socialità con la comunità in cui abitano. Sono risultati i soggetti più fragili, più esposti e, di conseguenza, più colpiti. Infatti, secondo uno studio condotto dall'Istituto Superiore di Sanità nel 2020 e rielaborato poi da Stefano Poli in un articolo contenuto nella rivista italiana di sociologia *SocietàMutamentoPolitica*, a maggio dello stesso anno, il 95,5% delle persone contagiate

¹ Umakanthan, S., Sahu, P., Ranade, A. V., Bukelo, M. M., Rao, J. S., Abrahao-Machado, L. F., Dahal, S., Kumar, H., & Kv, D. (2020). Origin, transmission, diagnosis and management of coronavirus disease 2019 (COVID-19). *Postgraduate medical journal*, 96(1142), 753–758

e poi decedute erano individui con più di sessant'anni. ² Si è lasciato così “morire senza dignità una buona parte delle generazioni più fragili e in questa lezione occorre ripensare il ruolo degli anziani in eventuali ondate epidemiche” ³.

Gli adulti, poi, hanno manifestato il loro dolore in atteggiamenti di malessere a causa della perdita del lavoro e di preoccupazione in vista del futuro e del mantenimento dei propri figli. In uno studio sulla nuova imprenditorialità mancata e sulla perdita di occupazione, si legge come tali conseguenze negative sul mondo del lavoro rischino di far perdere al mondo una generazione intera di imprenditori, *con conseguenze negative sulle capacità di sviluppo del Paese*. ⁴ La crisi di oggi nel mondo del lavoro è un problema che non ha precedenti e che intacca le professioni a maggior rischio di contagio, la disoccupazione e le previsioni occupazionali future. Conseguentemente, emergono difficoltà di gestione familiare che creano condizioni precarie e un futuro non stabile per la vita delle persone.

Gli adolescenti e i giovani hanno manifestato sentimenti di solitudine e di depressione, motivata dalla mancanza di un futuro certo e delineato. Una solitudine che può paragonarsi alla paura dell'ignoto, dell'invisibile. La fascia giovanile risulta anch'essa una delle più colpite a causa dello stress che ha comportato la diffusione di tale virus, ma anche, e soprattutto, perché l'adolescente non è riuscito ad intravedere un progresso lineare nel suo sviluppo complessivo. “*La messa in discussione di questi “capisaldi”, a causa del duro e persistente confronto con una realtà avversa ed imprevedibile quale quella indotta dalla pandemia, che espone al senso del limite, alla solitudine, alla coartazione della libertà, alla perdita della capacità di autodeterminarsi, oltre che al rischio per la vita stessa, ha infatti alimentato vissuti di ansia, paura, indeterminatezza con indubbi rischi sulla crescita evolutiva del soggetto giovane*”. ⁵

Infine, nei bambini, stando troppo tempo in casa, è venuta meno la capacità di autonomia, di autocontrollo, di socialità con altri bambini, provocando conseguenze gravi al loro sviluppo psicofisico. Per mesi sono stati privati della possibilità di frequentare i parchi o

² S. Poli (2020) Invecchiamento e Coronavirus: la costruzione sociale del rischio e la marginalizzazione degli anziani oltre il lockdown, *SocietàMutamentoPolitica* 11(21): 271-280

³ *Ibidem*

⁴ Pini, M., & Rinaldi, A. (2020). Nuova imprenditorialità mancata e perdita di occupazione: prime valutazioni sugli effetti della pandemia sul sistema produttivo italiano. 10 (3) 121

⁵ Santovecchi, P., & Tumietto, M. (2021). Giovani e pandemia COVID-19: risvolti psicosociali. *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, 15(1-3), 131-141

le aree gioco, di partecipare ad attività ludiche e ricreative all'aperto, evitando la creazione di momenti di contatto, permanenza temporale e condivisione con i propri coetanei. Inoltre, è aumentato esponenzialmente l'uso delle comunicazioni online, anche tra bambini, attraverso l'utilizzo di cellulari, computer e tablet, per esempio per mantenere la relazione con gli insegnanti della scuola di appartenenza. Una ricerca condotta nel 2020 su 184 famiglie, con figli di età compresa tra 0 e 12 anni, ha messo in rilievo le gravi conseguenze dovute alla mancata attività fisica dei bambini nei mesi di chiusura.⁶ Il sondaggio è stato condotto attraverso un questionario online che ha indagato l'organizzazione interna della famiglia, lo stile di vita in casa e quello dei bambini, ponendo attenzione in modo particolare alle attività condotte dai singoli bambini e dai piccoli di casa insieme agli adulti di riferimento. I risultati emersi hanno segnalato che *i livelli di attività fisica sono risultati ridotti nel 77,2% dei bambini; la sedentarietà (tv, pc) è aumentata nel 62,8% dei bambini.*⁷ E' possibile affermare con certezza un grave calo di attività che prevedevano il movimento e un aumento esponenziale di sedentarietà, anche in bambini così piccoli. Il lockdown ha reso grave un problema che, invece, bisognerebbe tenere ben in mente. *È perciò necessario ripensare alla preparazione specifica di insegnanti e istruttori in modo che l'attenzione allo sviluppo motorio sia adeguata alle necessità di sviluppo del bambino, superando le credenze degli adulti e le disponibilità individuali e ambientali. Allo stesso tempo occorre promuovere un nuovo concetto di spazio pubblico che offra, soprattutto ai bambini, possibilità di compiere esperienze motorie diversificate e ripetute.*⁸ E' molto importante, per tali motivi, che i *caregivers* vengano guidati all'importanza di mantenere un bambino attivo dal punto di vista dell'attività fisica, così che il suo benessere psicofisico possa essere completo e soddisfacente sia oggi sia per il suo futuro.

1.1.2 I bambini: soggetti fragili che subiscono

In questo elaborato si vuole evidenziare nello specifico come i bambini siano stati protagonisti attivi della pandemia, di cui continuiamo a subire le conseguenze anche oggi.

⁶ Tortella, P., Schembri, R., & Fumagalli, G. (2020), Covid-19 e gli effetti dell'isolamento sulla sedentarietà e sull'attività fisica dei bambini: uno studio italiano, *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(3), 101-110.

⁷ *Ibidem*

⁸ *Ibidem*

Nel contesto pandemico, è stato significativo il modo con cui bambini e bambine hanno affrontato le problematiche e le dinamiche che si ponevano dinnanzi a loro, insieme agli adulti di riferimento. Un punto fondamentale deve però essere chiaro: *i bambini rappresentano il nostro futuro, sono loro che crescendo daranno una spinta rinnovatrice alla nostra società.*⁹ La pandemia vissuta e i contagi che continuavano a crescere, hanno aggravato la possibilità di apprendimento scolastico riservata ai bambini, costretti in casa. Uno studio condotto durante l'anno in corso, condivide con questo elaborato il presupposto che *in Italia le misure introdotte inizialmente dal governo per contrastare la pandemia hanno scarsamente considerato la specificità delle bambine e dei bambini, a causa di una cultura ancora poco attenta ai loro bisogni.*¹⁰ Individui così giovani e con così poca esperienza di vita si sono ritrovati in condizione di impotenza e fragilità dinnanzi alle scelte individuate a livello generale. Gli “attaccamenti” di primaria importanza sono stati resi fragili dal susseguirsi di decisioni. Si vuole porre in luce, a questo punto, “la teoria dell’attaccamento” promossa dallo psicanalista inglese John Bowlby e ripresa successivamente anche da Massimo Ammaniti nel suo libro *E poi, i bambini. I nostri figli al tempo del coronavirus*¹¹. In tale teoria, la ricerca della sicurezza personale è molto importante per la vita di ciascuno, ma soprattutto per la vita dei bambini. Quest’ultimi hanno infatti bisogno della presenza concreta di un *caregiver* di riferimento, per poter guidare ed indirizzare nel modo corretto il proprio agire con sicurezza. Situazione impreviste, ed inaspettate possono comportare conseguenze negative sul senso del proprio sé e possono influenzare una fragilità già propria dei bambini. L’inatteso coronavirus ha destabilizzato le routine, ha sovvertito ogni certezza e ha messo in difficoltà famiglie intere. I piccoli, non avendo più una scansione giornaliera definita da una moltitudine di attività, si sono trovati relegati in casa senza la possibilità di proseguire nelle loro occupazioni. Gli attaccamenti più sicuri e su cui è importante porre enfasi, si sono verificati, nella maggior parte dei casi, con gli adulti di riferimento.

Il genitore o colui che è titolare di questo ruolo, tuttavia, è colui con cui il bambino ha vissuto la maggior parte del tempo in casa.

⁹ Massimo Ammaniti, *E poi, i bambini. I nostri figli al tempo del coronavirus*, Solferino, Milano, 2020, p. 12

¹⁰ Silva, C. M. (2022). Educazione e cura dei bambini e delle bambine ai tempi del coronavirus. La risposta dei servizi educativi italiani, *Educação*, p. 2 e 3

¹¹ Massimo Ammaniti, *E poi, i bambini. I nostri figli al tempo del coronavirus*, Solferino, Milano, 2020, p. 20

Inoltre, le misure per prevenire il contagio da coronavirus, hanno limitato notevolmente il contatto fisico che, per i bambini, è il principale canale per far in modo che la loro affettività venga espressa e non rimanga latente.

1.1.3 L'esperienza di chiusura delle scuole dell'infanzia: relazioni e L.E.A.D

Fin da subito, le istituzioni scolastiche sono state le prime a doversi ripensare e rivedere nelle modalità di erogazione del servizio. Durante la pratica dell'insegnamento, è importante che ogni docente sia attento alla formazione dei propri bambini attraverso la creazione di spazi e momenti di dialogo, confronto e incontro (anche virtuale) in cui non si miri solamente alla *performance* ma anche a far sentire il piccolo appartenente ad un contesto in cui è voluto bene, è accolto ed ascoltato. L'aspetto performativo ha una sola importanza: deve mirare alla risoluzione dei problemi in modo critico, con la capacità di connettere il sapere tra un concetto e un altro in modo equilibrato. Lo sottolinea anche Edgar Morin in uno dei suoi libri: *è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena*.

¹² Una testa piena è una testa in cui il sapere è stato accatastato con tante informazioni disordinate; una testa ben fatta, invece, è come una cassettiera, in cui il sapere è stato selezionato e inglobato in un determinato posto, da cui è possibile fare uscire il contenuto nel momento del bisogno. Inoltre, i bambini di questa tenera età hanno un cervello che presenta maggior plasticità, modificabilità e adattamento rispetto al cervello di un adulto. Le relazioni durante il periodo di chiusura si sono mantenute vive, chiedendo ad insegnanti ed educatori di inventarsi e reinventarsi momenti di apprendimento online. È stata istituita la DAD, Didattica A Distanza, per i più grandi, e i L.E.A.D, cioè i Legami Educativi A Distanza, per i bambini della scuola dell'infanzia. Lo scopo era far fronte alla mancanza di attività scolastica in presenza e sottolineare che *“esigenza primaria, in questo inedito contesto, [è] ristabilire e man-tenere un legame educativo tra insegnanti e bambini, insegnanti e genitori, insegnanti tra di loro, bambini tra di loro, genitori tra di loro, per allargare quell'orizzonte quotidiano divenuto all'improvviso ristretto, per costruire un progetto orientato al futuro e basato sulla fiducia anziché sulla paura.”* ¹³ Mantenere i legami è stata anche occasione per cercare di ricostruire un po' alla volta alcune semplici routine che caratterizzavano la vita dei bambini prima del *lockdown*; per

¹² Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, p. 15

¹³ Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei, 2020, p. 2

mantenere acceso il legame e la cura educativa che intercorre tra l'istituzione scolastica, le famiglie e i bambini; infine, la creazione dei LEAD ha aiutato le famiglie a spiegare ai loro figli che cos'è il coronavirus e perché è opportuno mantenere le distanze tra le persone attraverso paragoni con altri virus, video interattivi o letture dinamiche che coinvolgessero e divertissero i bambini, ma allo stesso tempo che spiegassero la situazione con modalità semplici e adatte alla loro età. Pur consapevoli che le telecomunicazioni non possono prevalere nella relazione educativa e didattica in presenza, *“educatori e insegnanti hanno tuttavia sperimentato che la tecnologia digitale, l'uso di piattaforme e di ogni altra strumentazione informatica rappresentano ulteriori possibilità che possono, oltre l'emergenza, integrarsi nella comunicazione pedagogica con i bambini e le famiglie”*.¹⁴

Il contesto della pandemia ha permesso di poter sperimentare forme di resilienza diversificate e uniche. È stata quindi data la possibilità di “risorgere”, come l'Araba Fenice, un uccello mitologico che rappresenta l'attitudine di rinascere dopo una morte; rinascere in maniera più forte e luminosa di prima, conservando dentro sé un coraggio inaudito. *“Il motto della Fenice è “dopo la morte torno ad alzarmi” e il suo mito narra che, quando sentiva sopraggiungere la morte, si ritirava in un luogo appartato e costruiva sulla cima di una quercia o di una palma un nido a forma di uovo in cui si adagiava lasciando che i raggi del sole l'incendiassero; dalle ceneri emergeva poi una piccola larva che i raggi solari facevano crescere rapidamente trasformandola, nell'arco di tre giorni, nella nuova Fenice che volava via giovane e potente.”*¹⁵

Il paragone che si può instaurare tra questo animale e l'uomo resiliente riguarda la capacità innata di risorgere dopo un momento di “morte”, di fallimento: come l'Araba Fenice è stata trasformata attraverso le sue ceneri ed è rinata, così l'uomo può tornare a vivere attraverso un cammino di resilienza che gli permetta di *costruire qualcosa di nuovo e sensato a partire da “pezzi rotti”*.¹⁶

¹⁴ Bottigli, L., & Falaschi, E. (2020). L'educazione “a distanza”. Un'esperienza a sostegno del cambiamento formativo di educatrici e insegnanti dei contesti “zeroesi”. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), p. 188

¹⁵ Ivi, p. 189

¹⁶ Ius M., Milani P., *Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola*, Kite Edizioni, Padova, p. 8

1.2 Il bisogno di alleanza educativa tra scuola, famiglia e territorio

1.2.1 La fragilità delle scuole, la difficoltà delle famiglie e il territorio come strumento di speranza

Nel periodo in cui l'emergenza legata al Coronavirus avanzava, la scuola ha dovuto ripensare e ripensarsi costantemente, interrogandosi su ciò che era giusto fare in questa situazione. Di fronte ad un mondo "immobilizzato", essa ha dovuto trovare il modo per far sì che l'istruzione nei confronti dei bambini continuasse a svolgere il compito educativo e formativo che le è proprio. La formazione scolastica nella scuola dell'infanzia, ha come obiettivo non tanto il modellamento delle competenze, ma lo sviluppo di abilità socio-relazionali, emotive, ludico-motorie che permettano ai bambini di possedere la capacità di stare al mondo e di formare, pian piano, la loro personalità e mentalità. Quest'ultima, ha il diritto di essere riempita di contenuti cognitivi e formativi solo successivamente al compimento di tutte le altre, principali, abilità.

Èmile Durkheim, infatti, sosteneva che l'oggetto primario dell'educazione non fosse tanto dare al bambino un'infinità di conoscenze tecniche ma costruire in lui *uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che lo orienti in un senso definito, non solamente durante l'infanzia, ma per tutta la vita.*¹⁷ Quanto appena citato rimarca un concetto di chiaro collegamento che anche Edgar Morin enuncia, a tal proposito, nel suo testo *La testa ben fatta.*¹⁸ Imparare a vivere e a stare al mondo, per un bambino, non significa solo possedere delle conoscenze, ma piuttosto saper trasformare la conoscenza appresa in sapienza e saper incorporare tale sapienza alla propria vita reale e concreta. Tuttavia, importanti ricerche pedagogiche hanno constatato che la scuola non è il luogo in cui si apprendono delle materie curricolari, ma il posto in cui "*sperimentare relazioni, riconoscere negli altri le proprie emozioni, scoprire se stessi. Occorre [tuttavia] recuperare questo aspetto che qualifica enormemente l'esperienza scolastica per alunni e insegnanti.*"¹⁹

In accordo con tale tesi è anche il MIUR: nel sito ufficiale si sottolinea come la scuola dell'infanzia abbia come fine primario concorrere all'educazione e allo sviluppo affettivo,

¹⁷ E. Durkheim (2007), *L'evoluzione pedagogica in Francia*, Bologna, Bononia University Press

¹⁸ Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, 2000, p. 38

¹⁹ Vicari, S., & Di Vara, S. (2021), *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Trento: Erickson, p.12

sociale, psicomotorio e morale dei piccoli, incentivando le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento e assicurando *un'effettiva uguaglianza delle opportunità educative*.²⁰

La soluzione intrapresa tramite i L.E.A.D. durante la pandemia da Covid-19 ha modificato gli obiettivi educativi e le abitudini di vita. Questa temporanea risoluzione del problema è stata intrisa di aspetti positivi e aspetti negativi che hanno nutrito ed alimentato la didattica telematica avviata dalle scuole. In un articolo scritto da Camilla Sernagiotto nel *Corriere della Sera*²¹ vengono evidenziati, infatti, i pro e i contro di questo sistema. Tra gli aspetti vantaggiosi si può trovare il risparmio di tempo e la riduzione dei costi (ad esempio in termini di viaggio che separa un insegnante dal luogo di lavoro), ma si rivela essere un aspetto favorevole all'uso delle tecnologie in ambito didattico-educativo anche la continua alimentazione del senso di appartenenza: sebbene online, con fragilità e fatiche, la scuola continua ad essere presenza stabile di vicinanza per tutti i bambini e i giovani che si avvicinano all'istruzione. Tra gli aspetti svantaggiosi si può trovare l'annullamento dell'interazione tra pari, ma anche tra alunni e insegnanti oppure tra ragazzi, docenti e famiglie; i Legami Educativi a Distanza permettono di apprendere molto meno rispetto alla didattica relazionale frontale che si verifica nella scuola in presenza; inoltre, insegnanti con età avanzata si possono trovare in difficoltà ad avere dimestichezza con le tecnologie e questo comporta una minore fluidità degli incontri.

L'aspetto della famiglia di origine, con cui i bambini hanno vissuto la maggior parte del tempo, ritorna in luce nella misura in cui il legame a distanza con la scuola permette di trascorrere molto più tempo con la propria famiglia. Tali circostanze possono riversarsi utilmente sui bambini che vivono in una realtà familiare tranquilla e senza gravi difficoltà, ma possono risultare un problema per chi abita la propria quotidianità in una famiglia che vive il disagio in varie forme. Si è sentito spesso parlare di maltrattamenti nei confronti dei bambini, violenza di vario genere, negligenza, disagio psico-sociale, aumento del lavoro minorile, stigmatizzazione ed esclusione sociale.²² Tali fattori possono incidere negativamente sulla permanenza dei bambini a casa. Di fatto, se l'isolamento nella

²⁰ <https://www.miur.gov.it/scuola-dell-infanzia>

²¹ https://www.corriere.it/scuola/secondaria/cards/covid-didattica-digitale-pro-contro-scuola-distanza/didattica-distanza-tornata_principale.shtml

²² Vicari, S., & Di Vara, S. (2021), *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Trento: Erickson, p. 29-30

propria abitazione risulta una strategia per prevenire il contagio dal virus, per le vittime di violenza domestica, ciò ha costituito un rischio maggiore di subire violenze di qualsiasi tipo: fisiche, psicologiche, sessuali o assistite. *“Molte le ragioni all'origine di tale fenomeno: l'incertezza dell'evoluzione della patologia e la precarietà economica hanno rappresentato fattori di maggiore stress”*²³, ma anche la forzata convivenza della vittima con il suo abusante ha inciso molto. In Italia, secondo un recente rapporto ISTAT analizzato dall'UNICEF²⁴, sono davvero molte le donne che chiamano il numero verde gratuito messo a disposizione dal Dipartimento di Pari Opportunità della Presidenza del Consiglio. Nello specifico, sono coinvolte in situazioni di violenza domestica circa il 69% di donne, il cui 62% afferma che i propri figli hanno assistito alla violenza e il 18% di loro dichiarano che i loro bambini, oltre che averla vista, hanno anche subito tale violenza. Dati, questi, sconcertanti, che fanno rabbrivire e che dovrebbero muovere la coscienza delle persone verso un agire più concreto che prevenga tali spiacevoli situazioni.

Di fatto, è come se alcune persone si fossero rese conto di quanto fragili possano essere di fronte alle sfide che il mondo può loro presentare. *“Un po' come già accade, direbbe Freud, in occasione delle grandi mortificazioni dell'umanità: quella copernicana, che ha tolto da Terra dal centro dell'universo; quella darwiniana, che ha tolto lo scettro alla nostra specie; e, va da sé, quella psicoanalitica, che ci ha mostrato quanto poco padroni siamo in casa nostra.”*²⁵

Un'altra difficoltà che hanno dovuto sostenere le famiglie in seguito all'emergenza sanitaria causata dalla pandemia di Coronavirus ha riguardato la perdita di lavoro. Alcune piccole o grandi aziende hanno dovuto privarsi della manodopera delle persone per la mancanza di attività produttiva e l'impossibilità di uscire dalle proprie abitazioni. Solo alcune categorie di lavoratori hanno potuto continuare ad uscire e recarsi nel luogo di lavoro: si pensi, ad esempio ai medici, agli infermieri e a tutto il personale sanitario, oppure alle persone che offrono un servizio di primaria necessità come farmacisti, dipendenti dei supermercati, forze dell'ordine o autisti di mezzi di trasporto. Tali

²³ Milani, L. (2021). COVID-19: dinamiche familiari e aggressività nelle fasi di lockdown. *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 23.3: 7-10

²⁴ <https://www.unicef.it/media/coronavirus-in-aumento-la-violenza-contro-i-minori/>

²⁵ Vicari, S., & Di Vara, S. (2021), *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Trento: Erickson , p.17

categorie hanno affrontato “*un elevato rischio di ammalarsi e un conseguente elevato stress psicologico.*” ²⁶

Il precipitoso crollo occupazionale condizionato dalla pandemia è stato elaborato e confermato anche in un articolo del “*Il sole 24 ore*” pubblicato ad inizio aprile 2021. ²⁷ In questa crisi mondiale e secondo i dati ISTAT, sono stati perduti 945mila posti di lavoro. Tale diminuzione ha coinvolto sia lavoratori dipendenti sia lavoratori autonomi, di qualsiasi età e provenienza. Conseguentemente ad un periodo così critico, si segnala un aumento delle persone in cerca di lavoro (+0,9%) e soprattutto un aumento di persone inattive tra i 15 e i 64 anni d’età (+5,4%).

Altre aziende hanno ovviato a questo tipo di problema approntando delle soluzioni alternative per i lavoratori: la cassa integrazione, per esempio, è servita per poter fornire ai lavoratori costretti a casa un ammortizzatore sociale capace di offrire sostegno economico ai lavoratori che avevano perso il lavoro; lo *smart working* ha invece aiutato i genitori nella gestione dei figli a casa da scuola e nella conduzione lavorativa di chi, fortunatamente, avanzava nel lavoro. Lo *smart working* ha quindi permesso alle persone di lavorare dove e quando volevano “*implementando, di fatto, una flessibilità oraria e organizzativa*” ²⁸ che il lavoro in presenza non avrebbe permesso. È stato così possibile attuare nuovi equilibri sia lavorativi sia familiari trovando un punto d’incontro, coordinando entrambe le parti e cercando di predisporre il benessere dei lavoratori e dei figli dei lavoratori.

Secondo un’analisi svolta nel 2020 dal Politecnico di Milano, il cosiddetto “*smart working*”, durante la pandemia per Covid-19, è stato considerato come un vero e proprio “lavoro agile” applicato a 6,58 milioni di lavoratori dipendenti. ²⁹

La perdita di lavoro ha poi causato per molti la preoccupazione per il sostentamento della propria famiglia e l’avanzare dello stress che non prevedeva un futuro roseo. Tale problema, poi, ha coinvolto l’intera famiglia, compresi i bambini che la componevano. Se da un lato, per loro, lo stare più tempo con i propri genitori è potuto essere, nella

²⁶ Sansavini, A., Trombini, E., & Guarini, A. (2020). Genitori e bambini 0-6 anni durante l'emergenza Covid-19: problematiche, nuove sfide e iniziative di supporto psico-educativo. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 24(2), p. 195

²⁷ https://www.ilsole24ore.com/art/lavoro-istat-crollo-occupazione-inizio-pandemia-persi-945mila-posti-AD7ePfVB?refresh_ce=1

²⁸ Chiaro, G., Prati, G., & Zocca, M. (2015). Smart working: dal lavoro flessibile al lavoro agile. *Smart working: dal lavoro flessibile al lavoro agile*, p. 72

²⁹ <https://www.osservatori.net/it/ricerche/comunicati-stampa/smart-working-emergenza-covid19-new-normal>

maggior parte dei casi, occasione per condividere momenti unici, dall'altro lato ciò ha causato negli adulti tensione e nervosismo. Ciononostante, *“ciascun individuo possiede una peculiare modalità di reazione alle tensioni della vita; soprattutto nelle situazioni di crisi possono emergere aspetti positivi ma anche negativi. La valutazione può essere fatta solo a posteriori, in un secondo momento, quando tutto è finito.”*³⁰

Le valutazioni critiche delle conseguenze della pandemia, infatti, sono state effettuate solo successivamente, quando si è potuto vederne gli effetti.

Infine, un altro aspetto complesso che le famiglie colpite dal Covid-19 hanno dovuto elaborare è stata la morte delle persone loro care. La sindrome respiratoria acuta grave, che ha coinvolto molti individui nel corso della pandemia, ha intaccato soprattutto le persone più fragili, arrivando fino a privare le famiglie della loro presenza.

Già Zygmunt Bauman, nel suo libro del 2006, *“Paura liquida”*, parlava della paura come se fosse l'essenza stessa della situazione vissuta oggi con il coronavirus. Scriveva, infatti, *“la paura più temibile è la paura diffusa, sparsa, indistinta, libera, disancorata, fluttuante, priva di un indirizzo o di una causa chiari [...]”. “Paura” è il nome che diamo alla nostra incertezza: alla nostra ignoranza della minaccia, o di ciò che c'è da fare [...] per arrestarne il cammino o, se questo non è in nostro potere, almeno per affrontarla”*.³¹

La pandemia per covid-19 ha fatto toccare con mano questa tipologia di paura, di incertezza, abitandola e concretizzandola in forme e modi diversi. *“Quel “poco più di un'influenza” è diventato Covid-19, sotto le spoglie di cronache quotidiane che per settimane hanno riferito le tre informazioni fondamentali: il numero dei nuovi contagiati, quello dei ricoverati nelle terapie intensive e quello dei decessi.”*³² È stata vissuta una perdita importante di persone che ha messo a dura prova famiglie intere. Queste ultime hanno dovuto interagire e dialogare con la morte inaspettata e, di nuovo, con la paura della perdita di un proprio caro. La morte, per alcuni, è stata inevitabile, ma va ricordato che qualcuno può anche soffrire per angoscia di morte. Per chi è disposto, l'angoscia di vivere la morte può essere ascoltata e curata da esperti in materia, così che il dolore sia più lieve e la sopportazione più leggera. In una recente rivista di psicologia è stato analizzato un caso clinico in fase di morte basando gli interventi dell'equipe medica sulle

³⁰ Pellegrino, F. (2020). “Abbiamo paura ma non ci fermiamo”: coronavirus e stress in Sanità. *Medici Oggi*.

³¹ Bauman, Z. (2006). *Paura liquida*. Italia: Editori Laterza, p. 5

³² Migliorati, L. (2020). Un sociologo nella Zona Rossa: Rischio, paura, morte e creatività ai tempi di Covid-19. *Un sociologo nella Zona Rossa*, p. 40

teorie di uno psichiatra, psicoanalista, psicologo e psicoterapeuta, Alfred Adler. “Adler ha sviluppato la sua teoria partendo da una visione olistica e teleologica dell’essere umano, visto come un’unità biopsicosociale-esistenziale, indivisibile e unica nella sua individualità. [Infatti], l’approccio al Covid-19 si inserisce perfettamente nella cornice di riferimento adleriana che considera fondamentale un trattamento integrato che prenda in considerazione l’unità somatopsichica della persona, la sua individualità e il suo contesto sociale.”³³ La teoria di Adler considera il paziente, anche bambino, come una Persona, posta al centro dell’intervento e su cui sono riversati i bisogni quali sicurezza, sopravvivenza, autorealizzazione, protezione, appartenenza. Come precedentemente analizzato nel paragrafo 1.1.2 riguardante la fragilità dei bambini, anche l’esperienza di decesso, se vista a-posteriori, è una situazione influenzata dallo stile di attaccamento. “Spesso l’imminente morte richiede la rinegoziazione dell’attaccamento, pertanto la psicoterapia può aiutare il paziente e il caregiver a ristabilire un equilibrio nei loro legami affettivi.”³⁴ Solamente tenendo in vita i meccanismi di legame che rendono “vivi” il paziente, la Persona, con il proprio *caregiver* (colui che dà cura alla Persona), si potrà vedere il bene che c’è in ciascun essere umano e in qualsiasi situazione, anche se critica. Perché davvero, come dice una frase celebre de “Il piccolo principe”, *l’essenziale è invisibile agli occhi*.³⁵ L’essenziale è il centro gravitazionale attorno a cui ruota ogni legame, ogni situazione, è il punto centrale del nostro cuore.

Francesco Marino, nel suo saggio pubblicato nella rivista *Paradosso*, fa un’analisi dettagliata del libro di Saint-Exupéry, soffermandosi dettagliatamente sulla parola “essenziale”. “L’essenziale è il rapporto, il bene che vogliamo, i legami che abbiamo e per i quali l’universo sussiste per noi; l’importante non è l’essere (anzi, senza altro, nulla ed essere sarebbero equivalenti), ma ciò cui vogliamo bene (e per cui c’è differenza tra essere e nulla).”³⁶ Anche di fronte alla morte si può voler bene e si può superare ciò che è visibile.

Superare la morte di una persona cara appartiene anche al processo di resilienza che caratterizza ogni essere umano. La resilienza indica una prospettiva che cerca di affrontare la sofferenza come opportunità e che “*evidenzia come sia possibile, a partire*

³³ Bovero, A. (2020). Vita e morte nell’era del Covid-19: un’esperienza adleriana. *Riv. Psicol. Indiv*, 88, p. 2

³⁴ *Ivi*, p. 12

³⁵ Antoine De Saint-Exupéry (2016), *Il piccolo principe*, Milano, BUR Rizzoli

³⁶ F. Marino, *Mistero e conoscenza ne Il piccolo principe di Saint-Exupéry*, in Bottacin Cantoni L., Tomatis F. (a cura di), “Paradosso”, n. 1 (giugno 2020), Il Poligrafo, p. 155

*dalla difficoltà, assumere una prospettiva di speranza che coinvolge la persona nella sua globalità (aspetti individuali, relazionali, sociali, educativi, psicologici, fisici,...).”*³⁷

Secondo il modello bioecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner e denominato anche Processo-Persona-Contesto-Tempo, nell’analisi della resilienza, è opportuno considerare il contesto, le parti da cui esso è composto e le interazioni che esistono, *al fine di comprendere la natura e gli effetti del trauma, la possibile ripresa da esso e quindi lo sviluppo in termini di resilienza.*³⁸ Il fenomeno della morte che ha accompagnato le persone, i bambini e le famiglie nel periodo di pandemia per Covid-19 è stata occasione per cercare di rialzarsi, per possedere una prospettiva di sviluppo e per permettere agli esseri umani di avere la capacità di ricostruire la propria vita anche in seguito ad un urto così importante come la morte.

Il territorio, infine, rappresentato dai comuni, dalle regioni e dallo Stato cui apparteniamo tutti, è rimasto vicino a quanti erano in condizioni di necessità. Attraverso cure mediche specifiche, sostegni alle famiglie e contributi economici, i nuclei familiari hanno potuto soddisfare alcune loro esigenze, nonostante si trovassero in condizioni di criticità. Le scuole, in modo particolare, hanno dovuto sottostare alle regole dettate dallo Stato, ma alcune di esse hanno anche potuto mantenere dei legami con il proprio Comune di riferimento attraverso attività di collaborazione.

1.2.2 Un’alleanza generativa

“Generare” porta con sé il significato di “dare vita a” qualcosa o qualcuno. Durante la pandemia per Coronavirus sono stati generati, più o meno concretamente, molti dubbi, molte incertezze e titubanze ma anche molti legami, rapporti e alleanze.

In primo luogo, l’alleanza tra i bambini e la loro famiglia, laddove ce n’è stata la possibilità. Incrementare il tempo speso con i propri figli, per un genitore, e con la propria mamma o il proprio papà, per un bambino, si è rivelato essere un fattore importante per riuscire ad affrontare il lockdown. Tant’è vero che, come sottolinea nuovamente Massimo Ammaniti nel suo libro, *“questo periodo di reclusione oltre alle apprensioni e alle incertezze ci ha fatto scoprire che è possibile prenderci più cura di noi stessi e della*

³⁷ Ius M., Milani P., *Educazione, pentolini e resilienza*, Padova, Kite Edizioni, p. 8

³⁸ *Ivi*, p. 9

nostra famiglia.”³⁹ Attraverso un tempo di permanenza maggiore con genitori e fratelli o sorelle, i bambini hanno potuto sperimentare da vicino le relazioni familiari, vere e pure. Una ricerca condotta nel comune di Trento⁴⁰, a cui hanno partecipato 21.000 persone residenti, ha dimostrato che la relazione con i familiari conviventi è migliorata nel 35,3% dei casi analizzati, nonostante l’iniziale difficoltà per le famiglie di trovare un nuovo equilibrio tra lavoro, scuola e la permanenza in casa.

In secondo luogo, un’alleanza che ha cercato di essere generativa è stata quella alimentata dal personale scolastico, in modo particolare dai docenti, nei confronti dei propri alunni costretti in casa. In un’intervista svolta da *Il sole 24 ore* e diretta a Daniela Lucangeli, docente di psicologia all’Università degli Studi di Padova, è stato manifestato entusiasmo ed interesse per la didattica a distanza perché ha permesso agli insegnanti di “andare a prendere” i propri allievi e risignificare positivamente la Didattica A Distanza e, di conseguenza, anche i Legami Educativi A Distanza. Secondo la Lucangeli, infatti, *“l’apprendimento che la lezione a distanza consente è accompagnato da emozioni positive e per questo è molto efficace [...] Con la lezione a distanza il professore dice al ragazzo [e il maestro dice ai propri bambini]: «Io ti vengo a prendere attraverso la webcam». E le emozioni non sono qualcosa di esterno all’apprendimento. Quando io apprendo una cosa, se sperimento paura, tutte le volte che la riprendo dalla memoria, riprendo anche la paura. In questo caso i ragazzi, ogni volta che riprenderanno dalla memoria quello che ha spiegato il professore in quell’ora attraverso la lezione a distanza, riprenderanno emozioni che gli dicono: «Tu sei importante per la tua scuola, tu vali». E l’apprendimento si fissa sulla memoria emozionale, che in questo caso ha un significato molto potente.*”⁴¹ In tal senso, gli insegnati si sono fatti prossimi ai loro studenti manifestando interesse nei loro confronti e un “bene” che oltrepassava anche i confini di casa.

Infine, è stata importante anche l’alleanza creata tra l’istituzione scolastica e quella familiare, che ha permesso di condividere aspetti del bambino, difficoltà o suggerimenti pratici di vita quotidiana. *“Il punto di vista dei genitori rappresenta una dimensione*

³⁹ Massimo Ammaniti, *E poi, i bambini. I nostri figli al tempo del coronavirus*, Solferino, Milano, 2020, p. 23

⁴⁰ Pedrotti, A., Civilleri, A., Malfer, L., Martinelli, C., Mosna, N., Pasini, A., & Veronesi, L. (2020). RiEmergere: le voci dei bambini/e, dei ragazzi/ee dei genitori durante l’emergenza Covid-19 in Provincia di Trento. *Quaderni ACP*, p. 256

⁴¹ Intervista di Maria Pia Ceci, “Il prof ti viene a prendere attraverso la webcam”, *Il sole 24 ore*, 16/3/2020

fondamentale nella percezione dei fenomeni che gravitano intorno al contesto scolastico,” ⁴² infatti, durante i L.E.A.D e la D.A.D il coinvolgimento dei genitori è stato sostanziale nella misura in cui hanno potuto traslare la scuola nel proprio ambiente di casa e favorire quindi, nonostante il lockdown, l'apprendimento e le relazioni dei propri figli. Un aspetto importante è stato dar voce anche alle figure genitoriali in quanto esse *“favoriscono l'emergere dei problemi scaturiti da un nuovo tipo di didattica ma, allo stesso tempo, indicano la direzione dei cambiamenti necessari.”* ⁴³

Ciò che sostanzialmente emerge, a-posteriori, è che ci sono state tensioni e difficoltà tra gli studenti, i propri insegnanti e i loro genitori ma, nello stesso tempo, queste alleanze sono state *“occasione di riflettere e costruire nuovi modi inaspettati per creare legami, garantire socializzazione e riconfigurare la scuola nel suo doppio ruolo di canale di trasmissione di conoscenza e di palestra che forma i cittadini del futuro.”* ⁴⁴

⁴² Izzo D., Ciurnelli B., (2020) COVID 19. Ricerche e risposte dal sistema dell'istruzione, *Lifelong, Lifewide, Learning*, 17 (37): 26-43

⁴³ *Ibidem*

⁴⁴ Santagati, M., & Barabanti, P. (2020). Connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19. *Media Education*, 11(2), 109-125.

1.3 L'emergenza di nuovi bisogni

1.3.1 Nuovi bambini, nuovi bisogni

L'evoluzione della scuola italiana, seppur recente, ha camminato progredendo notevolmente. La Legge Casati del 1859 può essere considerata la prima normativa che diede avvio alla storia della scuola in Italia: il suo scopo principale, infatti, era l'annullamento dell'analfabetismo e l'impegno ad insegnare a leggere, scrivere e far di conto in una società sempre più in divenire che prevedeva, tra le tante cose, anche l'uguaglianza dei sessi e la parità dei diritti.⁴⁵

Successivamente a questa prima normativa, l'intervento legislativo di maggior importanza fu realizzato nel 1923, momento in cui la scuola continuò ad progredire con la cosiddetta riforma Gentile istituita da Giovanni Gentile, un importante protagonista della cultura italiana, esponente del neoidealismo filosofico. Con la riforma Gentile si è voluto dare alla scuola l'incarico di trasmettere le idee e i principi del regime dittatoriale fascista di quegli anni. L'idea che ne stava alla base enfatizza come lo Stato sia considerato etico nella sua piena realizzazione all'interno della scuola. *“Lo Stato insegna, e deve insegnare. Deve mantenere e favorire scuole, le quali promuovano questa vita morale, in cui esso si viene attuando. Nella scuola lo Stato realizza se stesso”*.⁴⁶ Inoltre, vive già in questi anni, un metodo di insegnamento “vivo” capace di andare incontro, in ogni azione educativa, al proprio alunno. Lo Spirito, il pensiero, è il mezzo attraverso cui si può realizzare un metodo sempre nuovo, sempre vivo. *“Non può esserci pertanto un sapere capace di insegnare l'arte di far scuola o che pretenda di dettare regole e precetti prima del concreto atto educativo: lo spirito, come libertà e assoluta autonomia, non può accettare regole o sottoporsi a norme che non siano le regole e le norme che esso stesso realizza nell'atto in cui si svolge.”*⁴⁷

Nel terzo capitolo del libro di Vicari S. e Di Vara S., si può trovare un approfondimento proposto da uno psicologo italiano, Stella Giacomo, sui bambini e la scuola, a partire dall'istituzione scolastica di un tempo.⁴⁸ Egli, tra le righe, si esprime con una sorta di

⁴⁵ Nigro, P. A. La Scuola in Italia dalla legge Casati all'Autonomia scolastica. *Disponibile da: http://www.istitutodegasperi-emiliaromagna.it/pdf/nigro_1.pdf*.

⁴⁶ Zago G. (2013) *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Milano, Mondadori Università, p. 183

⁴⁷ *Ibidem*

⁴⁸ Vicari, S., & Di Vara, S. (2021), *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Trento: Erickson, p. 47

nostalgia nei confronti della gestione scolastica passata, sottolineando tre rivoluzioni che nel corso della storia si sono sviluppate: quella che ha portato all'introduzione della scuola dell'obbligo, quella che è emersa con la diffusione della televisione, ed infine quella che ha preso avvio con l'era digitale contemporanea ai nostri giorni.

Il primo grande cambiamento che qui si vuole ricordare è avvenuto nei primissimi anni successivi al 1960. In Italia, è stata introdotta la scuola media unificata, tramite una riforma che, nel secondo dopoguerra, ha avuto molto significato. Con questa rivoluzione si è voluto unire la scuola in generale sotto un'unica forma di scolarizzazione che abbia la capacità di dare accesso a qualsiasi tipo di istituto superiore. *“La scuola media unica ha contribuito a mutare il volto della scuola italiana, proprio in virtù dei suoi principi ispiratori, volti a perseguire quella democrazia sostanziale che non aveva ancora avuto piena attuazione dall’emanazione della carta costituzionale.”*⁴⁹ Tale riforma aveva istituito l'obbligo scolastico fino ai tredici anni d'età, ma, soprattutto, si era posta come obiettivo quello di *“trasformare in modo radicale i compiti della scuola, che da selettivi si trasformarono in compiti formativi e di educazione alla convivenza democratica [...] e, al contempo, di orientamento, ossia volti alla valorizzazione delle diverse e personali progettualità formative.”*⁵⁰ La riforma stessa mirava all'istruzione di massa e, per questo, destava preoccupazione negli insegnanti che prestavano il loro servizio in quel periodo. Essi si sentivano minacciati dalla possibile salita al potere delle classi inferiori e decisero di cercare di appartenere alla classe media così da collocarsi in posizione intermedia rispetto alla gerarchia sociale.⁵¹ La figura dell'insegnante nella scuola media unica rappresenta una personalità in divenire ed era opportuno affiancarla, pian piano, ad una formazione di tipo umanistico e scientifico.

Nel 1963, Lucio Lombardo Radice avviò un dibattito sulla formazione degli insegnanti. Egli sottolineò come essi siano *“chiamati a rinnovare la didattica scolastica, dando spazio ad attività culturali sollecitate dagli interessi degli studenti [...] e realizzate con quello spirito comunitario che trasformi la scuola in una comunità di esperienza vitale [...]. Insomma, attività che rendano lo studente parte attiva del processo di apprendimento, nell'ambito di una idea di formazione non più trasmissiva bensì attiva,*

⁴⁹ Borruso, F. (2022). La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico sulla formazione degli insegnanti. *PEDAGOGIA OGGI*, 20(1), p. 2

⁵⁰ *Ibidem*

⁵¹ Barbagli M., Dei M. (1969). *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino, p. 88

circolare.”⁵² Da queste parole si può notare come, quasi sessant’anni fa, si parlasse già di “apprendimento attivo”, che rappresenta il *fil rouge* di questo elaborato.

La seconda grande rivoluzione che ha preso avvio negli anni ’70 del ’900 è stata l’arrivo, all’interno delle abitazioni private, della televisione a colori. Questo fatto ha inciso notevolmente sul ruolo della conoscenza: se prima, la trasmissione del sapere avveniva solamente a scuola, da questo periodo storico in poi la scuola ha perso il suo monopolio. I bambini e le persone in generale hanno potuto acquisire informazioni da una moltitudine di canali capaci di dare risposte al bisogno di apprendimento e crescita insito in ogni essere umano.⁵³

Infine, la rivoluzione più recente è quella dell’era digitale dei nostri giorni. Essa “*ha cambiato in modo radicale l’accesso alle informazioni, addirittura nei bambini in età prescolare*”.⁵⁴ Il cellulare, il *tablet* o il *computer* sono gli strumenti con cui bambini, adolescenti, giovani e adulti si possono trovare ad interagire per molto tempo ogni giorno. Sono diventati, questi, strumenti di crescita e di apprendimento per i più piccoli: luoghi online in cui tutto può succedere e ovunque possono essere accesi ed utilizzati, tranne all’interno delle mura scolastiche. Videogiochi e brevi filmati occupano una parte importante della vita dei bambini e tali dinamiche hanno influenzato i processi e le modalità di apprendimento. “*Auspicare il ritorno alla scuola di una volta vuol dire continuare a ignorare tutto questo e continuare a insegnare come quando il docente era l’unica fonte di informazione e i bambini imparavano solo a scuola, sede educativa indiscussa da cui discendeva l’autorevolezza dell’insegnante.*”⁵⁵

Non si auspica, quindi, il ritorno ai tempi antichi, ma si vuole far sì che la rivoluzione digitale presente oggi sia un’occasione, una possibilità di apprendimento innovativo e adeguato ai bisogni e alle esigenze odierne. Un caso significativo è rappresentato dai L.E.A.D. e dalla D.A.D. attivati durante il periodo di chiusura dovuto al *lockdown*. È importante ricordare tuttavia che le nuove tecnologie adottate hanno il compito di

⁵² Borruso, F. (2022). La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico sulla formazione degli insegnanti. *PEDAGOGIA OGGI*, 20(1), p. 4

⁵³ Vicari, S., & Di Vara, S. (2021), *Bambini, adolescenti e Covid-19. L’impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Trento: Erickson, p.48

⁵⁴ *Ibidem*

⁵⁵ *Ivi*, p. 49

considerare prima di tutto il rapporto umano che esiste nella dinamica relazionale insegnante/bambino-a: esso sta alla base della relazione educativa generativa.⁵⁶

Negli ultimi decenni e, in modo particolare, in seguito alla pandemia per coronavirus ci si pone sempre più una domanda su quali siano i bisogni dei più piccoli appartenenti alla società. Tamburlini e Marchetti, in un articolo speciale della rivista *Medico e Bambino*, scrivono in merito ai bisogni dei fanciulli dopo l'epilogo Covid-19: *“la chiusura delle scuole e dei servizi educativi sembra avere un'efficacia limitata nel contenere la diffusione del Covid-19, mentre la loro riapertura può avere un impatto positivo sul modo in cui la società può riprendersi dopo il blocco. Senza un'azione che tenga conto dei bisogni dell'infanzia, la crisi sanitaria dovuta alla pandemia da Covid-19 rischia di diventare una crisi dei diritti dei bambini.”*⁵⁷ L'attenzione e la cura ai bambini è un dovere che, come cittadini, si ha il compito di avere. La scuola, composta da insegnanti, dirigenti, ma anche pedagogisti e psicologi interni, è l'organo che, più di chiunque altro, dovrebbe provvedere al soddisfacimento dei bisogni di apprendimento, di condivisione e di collaborazione. Questi sono elementi fondamentali per ogni allievo e per questo devono essere accolti e realizzati. Ma si è davvero sicuri che la scuola sia stata, durante il *lockdown*, strumento per soddisfare i bisogni di socialità e crescita inclusiva nei bambini? L'istituzione scolastica è quel luogo in cui *“toccare con mano i limiti della natura e delle capacità umane, ma anche riscontrare ampie potenzialità di ripresa e di compensazione.”*⁵⁸ A questo proposito risulta necessario considerare con attenzione le specificità del singolo, accogliendone sia i limiti sia le potenzialità.

A tal proposito, l'istituzione scolastica, durante i legami educativi e la didattica a distanza, è riuscita ad assicurare una via di accesso scolastico alla portata di tutti? Di Maggio, Soresi e Nota, nel loro manuale *Tutti diversamente a scuola*, sottolineano, a questo proposito, come l'inclusione odierna non sia una condizione statica, bensì un fattore di

⁵⁶ Fabiano, A. (2019), Scuola digitale e progetto di vita. La questione centrale per una nuova scuola democratica. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione*, 17(1), p. 146

⁵⁷ Tamburlini, G., & Marchetti, F. (2020). Pandemia di Covid-19: motivazioni e indicazioni per l'apertura di spazi educativi per bambini. *Covid-19 Pandemic: Reasons and Indications for the Opening of Educational Spaces for Children. Medico e Bambino*, 39(5), 301-304.

⁵⁸ Pavone, M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori Università

cambiamento dinamico, in continua evoluzione e progressione.⁵⁹ I bambini hanno bisogno di essere inclusi in un contesto che permetta la loro piena realizzazione. Le relazioni che si è provato a tenere in vita durante i mesi di chiusura dovuti al *lockdown* potrebbero aver considerato meno, però, l'inclusività di tutti gli studenti. Si può pensare, ad esempio, agli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), tra cui si possono trovare gli alunni portatori di disabilità: per loro è stata compromessa la socializzazione con i propri coetanei, elemento imprescindibile al loro ben-essere. L'esclusione nei confronti di questi alunni "speciali" che si è purtroppo realizzata in quantità maggiore durante la permanenza a casa e la mancanza di relazionalità, ha portato con sé tre processi che gli autori precedentemente citati denominano come: deindividualizzazione, stigmatizzazione e distanza tra gli individui.⁶⁰ La deindividualizzazione riguarda l'accento posto sui prototipi e gli stereotipi di un insieme di persone e la mancata attenzione alle caratteristiche del singolo; la stigmatizzazione è l'attenzione posta solo ed esclusivamente sugli aspetti negativi; infine, la distanza tra individui pone enfasi sulla differenza tra un gruppo di appartenenza ed un altro. Per i bambini con difficoltà, *il punto di riferimento rimane il Piano educativo individualizzato*⁶¹ tramite cui si può mantenere la relazione insegnante di sostegno-alunno con disabilità, insegnante di sostegno-famiglia, ma anche alunno con disabilità-compagni di classe e alunno con disabilità-insegnanti curricolari. Nonostante il legame tra la scuola e i suoi alunni, nel periodo pandemico, sia diventato fragile e instabile, l'obiettivo che esso si pone è quello di essere un "avvicinamento" al singolo bambino e al suo nucleo familiare. È opportuno pertanto instaurare con queste figure un *dialogo educativo e farlo diventare "contagioso"*⁶² affinché si creino degli scambi costruttivi ed innovativi adatti a sostenere le esigenze nuove dei bambini. È necessario, inoltre, saper creare una comunità educante, che sappia porsi di fronte a bambini e ragazzi in continua evoluzione e cambiamento posti di fronte ad un periodo storico particolare ed unico. Coloro che assumono il ruolo di responsabilità nei confronti delle decisioni politiche in merito all'istruzione scolastica hanno l'obbligo di attuare delle normative che non separino *il ragionare dal fare, dal credere, dal volere. Sono i nostri atteggiamenti, le nostre scelte etiche, le nostre responsabilità, a fare da sfondo*

⁵⁹ Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2015), *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*, Padova, Cleup

⁶⁰ *Ibidem*

⁶¹ Schiavone, P. (2020). *Distance Learning: Between Emergency and Innovation* (No. 4271). EasyChair.

⁶² *Ibidem*

all'impresa cognitiva di costruirci un mondo tra i tanti possibili. ⁶³ Un mondo che sappia accogliere le diversità, includendole nel proprio progetto di crescita e di maturazione; un mondo che sappia ascoltare i bambini in difficoltà; un mondo che sia capace di proporre soluzioni che colmino le lacune e i bisogni educativi di ogni studente. Quanto detto precedentemente sottolinea quindi la necessità di poter riflettere in merito anche a metodologie di apprendimento diverse: pratiche, attive e concrete.

1.3.2 Apprendere praticando

“Apprendere praticando” racchiude un insieme di metodologie d’insegnamento che portano con sé l’idea che fare esperienza pratica e diretta vuol dire relazionarsi, dialogare, sperimentare, sbagliare e imparare facendo. Metodologie fondate ormai da molti anni o recentemente scoperte come, ad esempio, l’*outdoor education* o il teatro educativo, la *philosophy for children* o l’apprendimento tramite l’educazione civica, sono sistemi utili per imparare ad apprendere sporcandosi le mani e mettendosi in gioco in prima persona. L’allievo, seppur molto giovane, può trovare in questi sistemi una strategia per alleviare il proprio malessere e le proprie difficoltà facendo sbocciare il meglio di sé.

Durante l’isolamento nelle case dovuto al virus SARS-CoV-2, i bisogni di apprendimento dei bambini sono stati compressi, essendo essi costretti ad apprendere in modo diverso rispetto a prima, tramite uno schermo del pc, del *tablet* o direttamente dallo *smartphone* dei propri genitori, senza la fisicità e la relazionalità che l’apprendimento dovrebbe esigere.

Di “outdoor education” parlavano già Froebel, Dewey, Maria Montessori e le sorelle Agazzi, pilastri della pedagogia intorno tra 800 e 900. Questa metodologia mostra un riscontro positivo anche nel contesto odierno: essa viene identificata, infatti, come un campo di *riflessione culturale, pedagogico e didattico* ⁶⁴ basato sulle nuove necessità dell’infanzia e sui diritti di ogni bambino. Le idee che, nel corso del 1800 e oltre furono espresse e ampliate, portano con sé una tradizione che si sente ancora oggi viva e presente in alcune scuole.

“Educare all’aria aperta” significa prendersi cura delle piccole cose, aiutare i bambini e i ragazzi a crescere lentamente, in un mondo che si caratterizza invece per essere tutto

⁶³ Santi M. (2019), *Costruire comunità di integrazione in classe*, Lecce, Pensa MultiMedia, p. 21

⁶⁴ Bertolino F., Guerra M. (2020), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell’educare*, Parma, Edizioni Junior

veloce e immediato. Aiuta a fantasticare, a far lavorare la mente e il cuore di ogni bambino. Lo sviluppo e la crescita all' "interno" della natura può essere anche un'opportunità per gli adulti di riferimento per osservare, essere pazienti, coltivare l'attesa e avviare poi dei percorsi specifici che aiutino il piccolo ad essere compreso e accolto nella sua interezza. Durante la permanenza nei luoghi aperti, *"si scoprirà che il più delle volte non si tratta di aggiungere, ma di togliere. Per far emergere e valorizzare la struttura semplice delle cose naturali, non serve creare nuovi bisogni e offrire altri giochi e oggetti. La regia dell'adulto spesso può limitarsi a predisporre, osservare e rispondere di volta in volta in modo congruo e modulato a ciò che i bambini propongono e offrono all'adulto (una margherita, una coccinella, un po' di fango, una corsa, un sorriso, un bisticcio...).* Ancora una volta si deve sottolineare l'importanza del ruolo dell'adulto nella capacità di utilizzare creativamente le esperienze." ⁶⁵

Un'altra metodologia pratica che può essere avviata all'interno delle scuole dell'infanzia è il "teatro educativo" (chiamato anche educazione alla teatralità), un approccio all'apprendimento che si è sviluppato tra la fine del 1990 e l'inizio degli anni 2000, un po' più tardi rispetto alla metodologia precedentemente esposta. Il teatro, in educazione, è un *dispositivo pedagogico* ⁶⁶, un campo in cui poter fare esperienza, capace di catturare, orientare, determinare, intercettare qualsiasi cosa che il corpo possa esprimere. L'educazione alla teatralità proposta alla scuola dell'infanzia con bambini paradossalmente molto piccoli può essere un'attività capace di intercettare legami tra le discipline o tra le generazioni, riuscendo a possedere una sensibilità trasversale e, soprattutto, ad offrire loro un'esperienza privilegiata di cura del sé. Il teatro educativo si coniuga, in questa fascia d'età, con la dimensione ludica intrinseca: questa consente di creare l'armonia necessaria tra testa e corpo attraverso una pluridimensionalità espressiva e un bilanciamento dei diversi linguaggi espressivi. ⁶⁷

Qui di seguito ecco un altro metodo basato sul filosofare tra bambini: la *"philosophy for children"*, sviluppatasi intorno agli anni Settanta, rappresenta un particolare tipo di comunità di ricerca. È stata fondata da Lipman, filosofo americano, il quale affonda le radici del suo pensiero in Dewey, ed è desideroso di portare la filosofia ai più giovani. È

⁶⁵ Lorenz, S. D. *Spazi esterni e spazi interni, una complessa interazione da valorizzare. educativa*, p. 6 • Gianfranco Staccioli, Introduzione ai contributi dei docenti, p. 9.

⁶⁶ Zappa C., (2022), Il dispositivo teatrale per l'infanzia. "Diritto all'espressione" del bambino, *Convegno ArtisticaMENTE 2022 Il teatro nella scuola*, Venezia, Febbraio 2022

⁶⁷ *Ibidem*

un metodo basato sul confronto dialogico e sulla capacità, da parte di chi educa, di familiarizzare con le domande e avviare un momento pratico di scoperta e crescita personale. La *philosophy for children* si concretizza all'interno delle aule scolastiche, ma non assume le vesti di una lezione: essa, al contrario, vede *la classe come comunità di ricerca, il ruolo dell'insegnante come facilitatore-complicatore, il sapere come pensare dialogico*.⁶⁸ La comunità di ricerca si pone in modo inclusivo e partecipativo: è una comunità inclusiva in quanto essa si apre a più linguaggi d'espressione e offre più prospettive; è partecipativa, nella misura in cui il suo grado di intensità dialogica è elevato.⁶⁹

Infine, la metodologia portata in essere dall'insegnamento dell'educazione civica è un percorso che mira a formare dei futuri cittadini responsabili. L'insegnamento, che si sviluppa a partire dalla scuola dell'infanzia sino ad arrivare alla scuola secondaria di secondo grado, prevede principalmente tre tematiche: costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà; sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio; cittadinanza digitale.⁷⁰ Attraverso questi punti chiave, è possibile realizzare progetti di crescita che colmino i bisogni di educazione dei giovani allievi.

⁶⁸ <https://www.philosophyforchildreningioco.it/propositidifilosofia/progetti/philosophy-for-children/#:~:text=La%20philosophy%20for%20children%20nasce,ricercatrici%20come%20Ann%20Margaret%20Sharp>

⁶⁹ Roversi V. (2021), Trasformare la classe in comunità di ricerca, *Laboratorio P4C – Modelli e pratiche curriculari*, Padova, Novembre 2021

⁷⁰ https://www.istruzione.it/educazione_civica/

CAPITOLO 2

METODOLOGIE PRATICHE IN RISPOSTA AI NUOVI BISOGNI DEI BAMBINI

2.1 Outdoor education

2.1.1 L'aria aperta come possibilità di empowerment del bambino

*Ogni bambino ha bisogno di un mondo più grande
di quello che noi prepariamo per lui.
Le nostre aree verdi e i nostri sentieri ordinati
sono buoni e giusti, ma chi non ricorda
che preferiva giocare in grandi spazi
dove non c'erano affatto sentieri e regole?*⁷¹

Lo spazio all'aria aperta in cui i bambini da sempre hanno il diritto di stare è definito da Loris Malaguzzi un "terzo educatore"⁷², capace esso stesso di essere educante. Il concetto di *Learning by doing*⁷³ sostenuto invece da John Dewey rappresenta uno dei capisaldi dei principi fondanti l'educazione all'aria aperta. Imparare 'facendo all'aria aperta' è quindi considerato come un ambiente di apprendimento, di relazione, di spazio reale in cui ogni bambino può crescere, maturare e cambiare. Si sviluppano dunque, in questo spazio, una serie infinita di possibilità allo scopo di potenziare l'intelligenza, esplorare ambienti nuovi e avviare sguardi di prossimità fuori e dentro sé. *Qualsiasi spazio all'aperto fornisce opportunità di educazione e formazione.*⁷⁴ Il cortile di una scuola, il parco di una città, il giardino di casa, un bosco, il mare, il cielo, sono luoghi in cui la conoscenza viene dilatata tramite l'invenzione, sia autonoma sia condivisa e viene poi concretizzata attraverso una scoperta lenta e comprensiva di una moltitudine di discipline interconnesse tra loro. Educare all'aria aperta *non significa solamente spostare la classe fuori dalle sue mura, piuttosto vuol dire pianificare e gestire, curare e mantenere lo spazio esterno insieme ai bambini, come parte della loro educazione, per costruire significati e valori.*

⁷¹ McMillian (1919), *The nursery school*, London, Dent, p. 47

⁷² Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di) (1995,2017), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Parma, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni

⁷³ Dewey, J. (2014), *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore

⁷⁴ Bertolino F., Guerra M. (2020), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*, Parma, Edizioni Junior, p. 49

⁷⁵ Educare all'aria aperta implica anche, da parte del bambino, un'assunzione di responsabilità in riferimento alle proprie azioni nei confronti di ciò che lo circonda, ma anche degli altri bambini e di se stesso. Questo contesto può rendere il bambino più competente, in relazione a dov'è chiamato a stare e a vivere. Se si pensasse, ad esempio, al contesto scolastico e allo spostamento in giardino per alcune attività outdoor, la dimensione del corpo sarebbe quella che più viene coinvolta in questo processo. *La classe indoor non vuole e non può essere demonizzata, ma necessita di una presa di consapevolezza dei suoi limiti fisici e spaziali.* ⁷⁶ La scuola tradizionale, chiusa dentro alle mura di un istituto, promuove uno sviluppo del bambino standardizzato; la scuola all'aria aperta, invece, è una scuola non-formale, capace di sorprendere il singolo e di promuovere il suo sviluppo in quanto essere umano in divenire capace di invenzione e creatività, elementi importanti per l'educazione all'aria aperta. L'allievo, infatti, non riceve semplicemente delle informazioni passive, ma elabora e costruisce in modo attivo il proprio sapere. Lorenzetti Chiara, nel suo "lavoro di diploma" presso la scuola universitaria professionale della Svizzera italiana intitolato "Outdoor education: un'esperienza di educazione all'aperto per scoprire le potenzialità dell'approccio nell'insegnamento dell'italiano", ha sottolineato come l'apprendimento all'aperto abbia la capacità di *offrire all'allievo un'esperienza di apprendimento diretta, all'interno della quale gli è permesso sperimentare la ricezione attiva di numerosi stimoli multisensoriali e l'interazione immediata con l'ambiente circostante. Il calarsi in una situazione autentica (e non artificiale come può risultare talvolta quella ricreata dal docente in un'aula), il contesto multisensoriale e la componente affettiva messa in gioco dalla relazione diretta con l'ambiente sembrerebbe condurre alla costruzione di un apprendimento profondo.* ⁷⁷ Talvolta, in questo lavoro di ricerca, è stato analizzato come l'esperienza autentica e multisensoriale, realizzata nell'incontro diretto con l'oggetto di studio, contribuisca alla realizzazione di testi descrittivi più ricchi, ampi e completi caratterizzati da precisi aggettivi, un lessico vario e la presenza di dati sensoriali

⁷⁵ Jansson M., Martensson F., Gunnarsson A., (2018), "The meaning of participation in school ground greening: a study from project to everyday setting" in *Landscape Research*, 43, 1, p. 163-179

⁷⁶ Bertolino F., Guerra M. (2020), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*, Parma, Edizioni Junior, p. 52

⁷⁷ Lorenzetti, C. (2019). *Outdoor education: un'esperienza di educazione all'aperto per scoprire le potenzialità dell'approccio nell'insegnamento dell'italiano*, Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)

significativi che coinvolgono tutti e cinque i sensi.⁷⁸ La permanenza all'aria aperta risulta essere una possibilità in più a disposizione del bambino per sviluppare il proprio *empowerment*: egli ha così l'opportunità di attivarsi e crescere a partire dalla conoscenza propria e personale della realtà circostante. L'esperienza diretta di outdoor deve seguire un *approccio ecologico*⁷⁹ capace di promuovere l'agire pedagogico intenzionale, al fine di dare la possibilità al bambino di comportarsi all'aperto nel modo più rispettoso possibile. *L'outdoor education a scuola, nelle sue molteplici possibilità educative, dovrebbe spingersi oltre la sola presa di contatto con la natura, con il paesaggio e con la Terra, per divenire un'esperienza educativa da viveri appieno, un'esperienza formativa di senso, deweyanamente inteso, che riveste necessariamente un carattere inter, se non transdisciplinare, come del resto già ampiamente documentato sin dal 2009 nella Carta d'intenti tra MIUR e MATTM in materia di "Scuola, Ambiente e Legalità" e nelle Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile 2009, a cui sono seguite, nel 2014, le Linee guida sull'educazione ambientale MATTM/MIUR.*⁸⁰ Si nutre così la consapevolezza dell'importanza di intersecare tra loro più sistemi educativi simultaneamente con l'obiettivo di permeare attraverso questa metodologia sia il sistema educativo formale e non formale, sia quello informale. Il fine ultimo è promuovere lo sviluppo del bambino al fine di renderlo capace di sviluppare uno stile di vita attento e sostenibile per tutto il resto della sua vita.

2.1.2 Il rapporto tra educazione e natura

*"Affonda le radici con ciò che sei,
cambia il mondo con ciò che fai"*⁸¹

"Educazione fa rima con natura"⁸²: è questa una frase significativa che ha fatto da sfondo ad un capitolo del recente libro di Annalisa Falcone, educatrice e pedagoga italiana. L'obiettivo di questo libro è stimolare il pensiero critico di chi lavora nel campo dell'educazione rispetto alla cura pedagogica autentica, capace di toccare diverse aree di approfondimento ed essendo sempre "dalla parte dell'educazione"⁸³, proprio come

⁷⁸ Ibidem

⁷⁹ Benetton, M. (2020). Le valenze interdisciplinari dell'outdoor education nel paesaggio pedagogico. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 197-209

⁸⁰ Ibidem

⁸¹ <https://www.ecopsicologia.it/fiamma-brillante/>

⁸² Annalisa Falcone (2020), *Dalla parte dell'educazione*, ISBN, p. 113

⁸³ Ibidem

descritto dal titolo del libro. Tra educazione e natura è quindi importante ristabilire una connessione, capace di donare ai bambini una nuova e importante forma di apprendimento. La stessa Annalisa Falcone sostiene che stare in natura permetta al bambino di *affrontare l'imprevisto anche di un terreno irregolare, di fare incontri inattesi, affrontando nuove sfide secondo i propri ritmi e tempistiche, offre risorse diverse nelle quali si sperimenta il proprio senso di autoefficacia, con benefici per l'autostima. Si impara a valutare i rischi, tentare e fallire, allenando l'intelletto ad essere flessibile ed elastico, calibrando e mettendolo alla prova con nuove strategie.*⁸⁴ Tali fattori possono così avere ricadute di valore anche sul ben-essere emotivo e socio-relazionale di ogni bambino. Il “fare” in outdoor ha potere e valore nella misura in cui raggiunge gli obiettivi educativi dei campi d'esperienza selezionati dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia⁸⁵: il sé e l'altro; il corpo e il movimento; immagini, suoni e colori; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo. Questi punti fondamentali dell'agire pedagogico possono così essere la bussola con la quale poter orientare l'apprendimento in natura, capace di soddisfare la riflessione teorica e pratica sull'educazione outdoor. Un approccio pedagogico che coniuga il binomio educazione e natura è “la scuola nel bosco”. Essa è capace di co-costruire dei confini che pongano l'ambiente esterno come realtà pedagogicamente fondata consentendo appunto *ad alcuni bambini anche molto piccoli di passare buona parte delle loro giornate estive nel bosco.*⁸⁶ Il bosco è dunque un contesto all'aria aperta carico di spazi per inventare e creare sia in modo personale e autonomo sia con gli altri, promuovendo la socialità e la collaborazione. In tale contesto, i bambini possono respirare “aria buona”⁸⁷, cioè un'aria che sia in grado di dare beneficio al benessere fisico, sociale e simbolico che questo concetto porta con sé. I piccoli, infatti, frequentando la scuola nel bosco, vivono in un ambiente fresco, molto ossigenato e poco inquinato che permette loro di poter incrementare l'attività corporea giornaliera. Inoltre questa metodologia di “fare scuola” pone enfasi sulle *life skills*, tra le quali possiamo trovare principalmente: la consapevolezza di sé; la capacità di gestire delle emozioni e di saper prendere delle

⁸⁴ Ivi, p. 118

⁸⁵ https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262

⁸⁶ Bortolotti, A., Pasqualotto, A., Tommasi, P., & Venuti, P. (2017). Alla “Scuola inclusiva nel Bosco”, per essere liberi di crescere assieme. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1), 185-200.

⁸⁷ Ibidem

decisioni; lo sviluppo dell'empatia, del pensiero creativo; l'abilità nella gestione dello stress; la comunicazione e le relazioni efficaci, ed infine la capacità di risoluzione dei problemi (*problem solving*).⁸⁸ Il fine ultimo di un'educazione in natura è coltivare l'uso critico dell'intelligenza in ogni bambino ponendo attenzione alle esperienze euristiche, artistiche e motorie che si possono sperimentare nei contesti outdoor.

2.1.3 Orto: luogo di cura di sé e degli altri

*L'orto cura chi si prende cura di lui*⁸⁹

L'orto, nel giardino di una scuola, è uno spazio donato dalla natura ed è “potente” poiché è un luogo di relazione e sperimentazione, in cui fare (toccare, andare dentro), collaborare, intrecciare abilità e condividere esperienze. Ogni scuola, porta in grembo la chance di creare dei luoghi, anche piccoli, in base alla possibilità di ciascuna struttura, per poter costruire insieme ad insegnanti e bambini il proprio orto. Fare l'orto non vuol dire solo “stare dentro” l'orto; significa fare la ginnastica di mani e corpo, com'è stato detto già nel precedente paragrafo, e potenzia l'attività fisica: in questa fase è importante che le insegnanti alimentino l'atteggiamento corretto di sperimentazione creativa, gioia nello “stare” e nel “fare”, crescita inclusiva. Fare l'orto, inoltre, vuol dire anche (e soprattutto) giocare. Nicoletta Caccia, in un incontro formativo di *percorsi 0-6* proposto dalla FISM di Venezia, sostiene sia necessario l'incrocio di cinque elementi per far nascere un orto all'interno della propria struttura scolastica: *un contenitore, un contenuto, la creatività, la passione e il gioco*.⁹⁰ La capacità da parte del bambino e dell'adulto di sostare, ma anche so-stare è parte integrante di un orto a scuola. All'interno di esso, in ogni aspetto, c'è vita, e ogni cosa è dunque degna di cura. La terra e i semi sono elementi pedagogicamente educativi: la terra è educante nella misura in cui insegna a non assecondare i passaggi importanti; i semi, che è possibile piantare nella terra, aiutano a capire che siamo tutti diversi poiché anche loro hanno la caratteristica di essere differenti: i semi, inoltre, danno vita ad altra vita, fanno germogliare, si trasformano e sono quindi importanti per la crescita di ognuno. L'orto didattico implica necessariamente una progettazione che riproponga le idee d'origine dell'educazione. Educare, infatti, deriva

⁸⁸ <https://www.lifeskills.it/le-10-lifeskills/>

⁸⁹ <https://www.illibraio.it/news/varia/orto-cura-221484/>

⁹⁰ Caccia N. (2022), Orto-giardino: luogo di cura di sé e degli altri, *Percorsi formativi 0-6 FISM*, Venezia, Marzo 2022

propriamente dal latino *e-ducere*, che significa *condurre fuori*.⁹¹ Tirare fuori, cioè, il meglio in ogni bambino ma anche condurre il singolo, nel vero senso della parola, in una scuola “fuori”, all’aperto. *Se tutta l’educazione è un uscir fuori, che tipo di equipaggiamento e che tipo di attrezzatura servono?*⁹² È importante innanzitutto che tutto ciò che c’è sia a misura di bambino: secchielli, innaffiatori, contenitori di diverso tipo, piccoli badili o rastrelli e così via. Qualsiasi cosa che si faccia in questo contesto all’aperto è relazione di cura, anche semplicemente dare acqua a ciò che è stato piantato. *“Quando il corpo partecipa nell’apprendimento, l’allunno apprende. In aula un alunno seduto non apprende, intende”* (A. Oliverio).⁹³ E, sebbene gli esseri umani siano dotati di un sapere enciclopedico, risulta importante che essi escano dal proprio banco per partecipare alla crescita di ciò che avviene intorno e dentro di loro. L’immagine sottostante rappresenta⁹⁴, a questo proposito, un bambino che semplicemente funge da osservatore di ciò che avviene fuori dal proprio banco di scuola.



La riflessione che si vuole aprire, con questa tesi e guardando a quest’immagine, è cercare di far in modo che i banchi possano diventare giardini, orti, spazi verdi, in cui i piccoli facciano germogliare e fiorire semi e piante e, di conseguenza, tutti gli apprendimenti che da qui possono prendere vita, sgorgare, nascere. Al giorno d’oggi, la proliferazione di strumenti elettronici all’interno delle sezioni non aiuta tale crescita. Infatti, il contesto nel quale le generazioni dei nativi digitali si trovano a crescere è mutato, provocando

⁹¹ https://www.formazione-cambiamento.it/index.php?option=com_content&view=article&id=688&catid=115

⁹² Vigoni S. (2021), Il fare dei bambini tra outdoor e indoor education, *Percorsi formativi 0-6 FISM*, Venezia, Novembre 2021

⁹³ Ibidem

⁹⁴ Ibidem

insegnanti, educatori e pedagogisti su questioni sensibili come ad esempio la maturazione della personalità del singolo, i modi con cui si avvia l'apprendimento e i cambiamenti profondi che caratterizzano tutti i bambini in rapporto alla realtà circostante.⁹⁵ *Il cambiamento negli spazi verdi è possibile a partire da piccoli gesti quotidiani, da intuizioni intelligenti, da interventi fatti con competenza, passione e intenzioni precise. È infatti possibile scoprire che intorno a una buona idea, a un intervento immaginato, desiderato e pensato, si possono coagulare le energie di molti e, forse, anche le risorse di qualcuno.*⁹⁶ Ad esempio, secondo il metodo delle sorelle Agazzi, risalente al secolo scorso, i bambini devono vivere la maggior parte del loro tempo all'aperto, poiché *esperienze legate alla terra hanno un effetto anche sull'educazione intellettuale del bambino che si esercita nell'osservazione, impara a riconoscere gli oggetti e a classificarli.*⁹⁷ Infine, si vuole far presente a tal proposito un progetto denominato “Orto in condotta” e promosso da “Slow Food”, un grande Ente internazionale no profit appartenente al terzo settore, in grado di vedere il cibo, prodotto in un orto a scuola, come qualcosa di valoriale e capace di rispettare chi lo produce, in sintonia con l'ambiente e l'ecosistema a cui appartiene. Grazie all' “Orto in condotta”, che ha preso avvio in Italia a partire dall'anno 2004, sono stati realizzati più di cinquecento orti in tutto il Paese.⁹⁸ I protagonisti principali sono i bambini, gli insegnanti, i loro genitori e i loro nonni, ma anche gli stessi produttori locali che, a differenza di altri progetti, in questo, sono coinvolti attivamente. Insieme, tali persone si possono aiutare reciprocamente per costituire una *comunità dell'apprendimento per la trasmissione alle giovani generazioni dei saperi legati alla cultura del cibo e alla salvaguardia dell'ambiente.*⁹⁹ A questo progetto, della durata di tre anni, può aderire qualsiasi scuola dell'infanzia oppure scuola primaria o secondaria di primo/secondo grado, adeguando di volta in volta la proposta alla necessità dei destinatari. L'obiettivo principale, infatti, dev'essere quello di rendere i bambini il più possibile consapevoli, sia di se stessi, sia di tutto ciò che nell'orto li circonda, allo scopo

⁹⁵ Ibidem

⁹⁶ Linee guida per la realizzazione di piccoli interventi naturali nei giardini dei nidi e delle scuole dell'infanzia di Bologna (2013), Per restituire la natura ai bambini, *Percorsi formativi 0-6 FISM*, Venezia, Novembre 2021

⁹⁷ Bernasconi, N. (2014). *Lo scrigno dell'orto: facciamo come abbiamo già fatto* (Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI))

⁹⁸ <https://www.slowfood.it/educazione/orto-in-condotta/>

⁹⁹ Ibidem

di costruire un pensiero critico che possa essere d'aiuto nella loro crescita consapevole come cittadini.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Ibidem

2.2. Educazione Civica

2.2.1 Il linguaggio dell'educare

*“Si educa con ciò che si dice,
più ancora con ciò che si fa
e ancor di più con ciò che si è...”¹⁰¹*

Nel mondo della scuola, è molto importante che educatori, insegnanti, pedagogisti e tutte le professioni riconosciute che lavorano all'interno dell'istituzione scolastica, stiano attenti a come producono ed esprimono il proprio pensiero e le proprie parole. Le conseguenze che da questi “linguaggi” possono conseguire potranno riguardare da vicino il bambino piccolo per un lungo o breve periodo. In generale, bisognerebbe educare ed educarci, come agenti al servizio dell'educazione, all'utilizzo di un alfabeto etico, capace di distinguere ciò che è bene dire da ciò che è bene non dire. *Il problema del linguaggio, infatti, coincide oggi con quello della ri-significazione delle parole,*¹⁰² cioè della consapevolezza di poter dare un nuovo significato a ciò che viene espresso quotidianamente e, soprattutto, a come parole e modalità di comunicazione vengano espresse e formulate. Il cardine di un linguaggio rispettoso per il bambino e il suo ambiente di vita risulta collegato alla relazione con il contesto educante. Linguaggio e relazione si possono scambiare vicendevolmente, assumendo la stessa importanza e il medesimo significato. Giuseppe Milan, in un recente libro scritto appena un paio di anni fa, ricorda che *si sono sviluppate a partire dagli anni '70 varie ricerche sulla prosocialità che hanno evidenziato l'importanza di relazioni interpersonali aperte alla dialogicità, alla collaborazione autentica, e perciò generatrici di comunità: relazioni che, proprio per queste loro caratteristiche, aiutano la singola persona a promuovere e a realizzare la propria identità.*¹⁰³ L'identità personale, infatti, si realizza in relazione all'identità comunitaria/collettiva, capace di far nascere domande e scoperte sempre nuove. È talvolta importante, nella realizzazione della propria identità individuale, educare i bambini al

¹⁰¹ <https://istitutoalzavole.edu.it/wp-content/uploads/sites/43/2018/09/Un-pensiero-per-un-anno-2018-.pdf>

¹⁰² Nanni, A. (2012) Educare alla cittadinanza globale, oggi, in tempo di crisi. Obiettivi, strumenti, linguaggio, *Caritas Italiana*, Roma, p. 8

¹⁰³ Milan G., *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, Pensa Multimedia, Padova, p. 188

linguaggio dell'ascolto, delle emozioni e della felicità, come ci fa notare chiaramente Helga Dentale, esperta di linguaggi espressivi, in uno dei suoi libri sulla cura del tempo.¹⁰⁴ Proprio all'inizio di questo libro, Dentale racconta di un convegno tenuto da Zygmund Bauman, a cui ha partecipato, qualche anno prima di scrivere il libro in questione. L'aveva colpita, in quell'incontro, un concetto che si vuole riportare anche in questo elaborato poiché si crede possa essere da spunto per l'insegnamento di un'educazione civica responsabile e di un linguaggio idoneo a ciò che si è chiamati a fare quando si fa educazione. Bauman esortava il pubblico presente a questo convegno, a non essere 'surfisti', ma stimolava ad essere degli esperti di 'sub' nell'approccio alla vita, alle relazioni, al linguaggio, al desiderio di conoscenza intrinseco in ognuno. Il surfista, infatti, compie l'attraversamento del mare rimanendo in superficie; il sub, invece, *si immerge, esplora, va a fondo*.¹⁰⁵ E' quindi necessaria, secondo Bauman e secondo l'approccio posto in essere, una pedagogia che sia in grado di educare all'esplorazione di una moltitudine di linguaggi creativi, ma che sia anche capace di ascoltare, progettare, pensare, costruire relazioni, sviluppare un pensiero, capace di rafforzare l'autostima dei bambini. *Perché i bambini possano essere sub: curiosi, pronti ad esplorare, tenaci e desiderosi di guardare e conoscere, decisi a mettersi in viaggio*.¹⁰⁶ Praticare l'educazione civica con un linguaggio adatto alle esigenze delle scuole di oggi significa allargare gli orizzonti delle competenze chiave che un alunno deve assumere per un apprendimento permanente, dalla prima infanzia alla vita adulta.

2.2.2 Educare i bambini attraverso un labirinto

*Le parole sono finestre
[oppure muri]*¹⁰⁷

L'educazione rivolta ad un bambino è una pratica permanente, che rimarrà dentro di lui per la vita. Il labirinto ideato e proposto da Helga Dentale nel suo libro "*Puoi costruire per me una scuola gentile?*"¹⁰⁸ porta con sé qualcosa di inedito: innanzitutto è una formula pedagogica che ha come punto d'inizio l'educazione del singolo bambino e come punto finale il suo benessere. È un sistema complesso in cui si possono incontrare bivi,

¹⁰⁴ Dentale H. (2019), *Prendiamoci il tempo per stare con noi*, Torino, Lindau

¹⁰⁵ Ibidem

¹⁰⁶ Ibidem

¹⁰⁷ Marshall B. Rosenberg (2017), *Le parole sono finestre [oppure muri]. Introduzione alla comunicazione nonviolenta*, Reggio Emilia, Esserci

¹⁰⁸ Dentale H. (2021), *Puoi costruire per me una scuola gentile?*, Torino, Lindau

strade diverse ed è dunque necessario compiere delle scelte: è solo un agire etico che potrà indirizzare verso le scelte più giuste, le quali potranno portare al benessere, all'autonomia e allo sviluppo del senso etico nel bambino.



Il labirinto qui riportato rappresenta una serie di scelte educative che possono preservare il bene-stare del piccolo, giorno dopo giorno. Infatti, *il bambino ci chiede di essere accompagnato nel cammino dell'educazione rivendicando la sua libertà: "Aiutami a fare da me" avrebbe detto Maria Montessori. E cosa ci sta chiedendo? Cosa gli occorre per attraversare il labirinto con fiducia ed ottimismo? Di cosa ha bisogno per raggiungere il benessere?*¹⁰⁹ La prima cosa da fare è accompagnare il piccolo alla scoperta delle proprie emozioni, attraverso un'autoconsapevolezza emotiva. È questa, tuttavia, la capacità che deve acquisire il bambino nel saper dare un nome a ciò che sta vivendo, riconoscendo quello che sta provando o sentendo dentro di sé. Nel contesto scolastico, potrebbe essere buona abitudine iniziare la giornata con un momento insieme, in *circle time*, allo scopo di mettere al centro della conversazione prima di tutto il sentire dei bambini, domandando loro come stanno e come si sentono, nella giornata odierna. La seconda cosa da fare per

¹⁰⁹ Ibidem

definire la via migliore dell'educare è permettere al bambino di sviluppare l'autostima e la resilienza, elementi fondanti per *sperimentarsi capace*.¹¹⁰ La terza via che Dentale propone, riguarda l'insegnamento della gentilezza: dice, che essa sia *quel linguaggio che si nutre di ascolto e di empatia. [...] Gentilezza come cura di se stessi e degli altri, oltre la forma, oltre l'apparenza. Gentilezza come scelta consapevole che un bambino può apprendere solo attraverso un modello di riferimento, un ambiente educativo, un contesto ricco di esperienze di un certo tipo*.¹¹¹ La quarta indicazione che viene proposta, e che qui si vuole riprendere, riguarda la capacità di saper insegnare al piccolo che non esiste solo lui/lei ma che vive in un contesto sociale in cui la condivisione è una metodologia da attuare, sempre. Educare dunque al "noi", il quale apre all'incontro con l'altro e con il mondo. La quinta indicazione per proseguire nella strada corretta del labirinto dell'educazione riguarda la diversità, attraverso il combattimento di stereotipi e pregiudizi che possono rappresentare la quotidianità. *L'inclusione è e deve essere alla base di ogni progetto educativo. Includere/essere inclusi: è un dovere dell'insegnante, un diritto di ogni bambino*.¹¹² Infine, per arrivare a destinazione ed "uscire" da questo labirinto, è importante nutrire il bambino di stupore, curiosità e piacere di apprendere in modo autonomo. Ciò significa che il bambino può avviarsi alla conoscenza a partire dal gioco e dalla fantasia che gli è propria.

È l'insieme di questo sistema che può aiutare le persone comuni a costruire una scuola che sia veramente a misura di bambino, intercettando tutti quei fattori che lo possono aiutare nello sviluppo armonioso che gli è proprio.

2.2.3 Il cardine di un atteggiamento educante: la gentilezza

*Con la gentilezza si può scuotere il mondo.*¹¹³

*La gentilezza è naturale, non la puoi comprare né trovare,
viene dal cuore con tanto amore.*

La gentilezza è come una dolce brezza che ti sfiora e ti accarezza.

¹¹⁰ Ivi, p.84

¹¹¹ Ivi, p.95

¹¹² Ivi, p. 109

¹¹³ Mahatma Gandhi (<https://www.21secolo.news/world-kindness-day-con-la-gentilezza-si-puo-scuotere-il-mondo/#:~:text=Sabato%2013%20novembre%20%C3%A8%20il,si%20pu%C3%B2%20scuotere%20il%20mondo>)

*Se la gentilezza non ci sarà il mondo cadrà.*¹¹⁴

Gentilezza, che deriva dalla parola “gentile”, richiama il termine latino “*gentilis*” che significa qualcosa o qualcuno che appartiene alla gens, cioè alla stirpe.¹¹⁵ La gentilezza è quindi, un atteggiamento che viene ripreso dalle più antiche civiltà e che richiama come concetto fondamentale la cortesia e la cordialità con cui si parla, ci si atteggia, ci si relaziona, soprattutto con chi è altro da sé. Consapevoli che per vivere in un mondo composto da adulti gentili, sia fondamentale educare fin da piccoli alla gentilezza, si propongono di seguito alcune indicazioni utili per poter lavorare costruendo ambienti educanti gentili, come ad esempio il luogo dove i bambini passano buona parte del loro tempo: la scuola. Possono essere considerati ambienti educanti anche la famiglia, lo sport, oppure i luoghi ricreativi che frequentano le giovani generazioni, anche se in questa tesi non verranno trattati nello specifico. Si lascerà invece più spazio propriamente alla scuola stessa, luogo di formazione ed educazione dei nostri futuri cittadini. La stessa Helga Dentale, cui ci si è riferiti ampiamente anche nel precedente paragrafo, di recente, a questo proposito, ha scritto un libro “*Puoi costruire per me una scuola gentile?*”¹¹⁶. Questa domanda, intrisa di significato, si pone come agente per incrementare la riflessione di quanti si pongono al servizio dell’educazione. Inoltre, serve per dar voce a quei bambini che vivono una situazione di fragilità e che vorrebbero vivere con un po’ più di stabilità e, perché no, felicità, nella loro vita. Il centro gravitazionale attorno a cui si vuole muovere tale discorso fa riferimento alla “rivoluzione gentile”: una metodologia che può essere utilizzata a partire dai primi anni di vita di un bambino e che può diventare un investimento per il mondo futuro. *Una rivoluzione da compiere innanzitutto con noi stessi* [intesi come “noi” insegnanti, educatori, pedagogisti], *per costruire un nuovo lessico dell’educare.*¹¹⁷ La gentilezza, a partire dalla quotidianità delle scuole dell’infanzia, è un comportamento che può essere insegnato ai bambini fin da molto piccoli anche attraverso albi illustrati o letture animate. Nella letteratura per l’infanzia si possono trovare vari testisimolo per avviare una riflessione, insieme ai bambini, su questo tema. Tanto più, possono prendere avvio una serie infinita di comportamenti e atteggiamenti che fanno la differenza nelle relazioni tra i bambini ma anche tra adulti, ancor di più tra bambini e adulti. Perché, come ricordava bene Ghandi, e come è stato ricordato all’inizio del

¹¹⁴ Milani, C. (2017), *La forza nascosta della gentilezza*, Sperling & Kupfer

¹¹⁵ <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/GENTILEZZA/>

¹¹⁶ Dentale H. (2021), *Puoi costruire per me una scuola gentile?*, Torino, Lindau

¹¹⁷ Ibidem

paragrafo in sua memoria, la gentilezza ha davvero il potere di saper scuotere il mondo. Degli esempi di albi illustrati che si vogliono qui riportare per enfatizzare l'importanza di educare alla gentilezza nella scuola dell'infanzia sono: "Come si dice?", "Arcobaleno" e "Le parole gentili per stare bene insieme". "*Come si dice?*"¹¹⁸ è una storia che ha come protagonista una piccola scimmietta che dopo varie peripezie decide di pronunciare una delle tante parole importanti per poter essere gentile con quanti sono stati cortesi con lei. La parola magica che i bambini, attraverso la lettura di questo libro, possono apprendere è "GRAZIE". "*Arcobaleno*"¹¹⁹ è invece la storia di un pesciolino che possiede la caratteristica di avere delle squame che brillano come i colori dell'arcobaleno e di cui lui è molto geloso. Il giorno in cui imparò a condividere le sue squame con gli altri, fu il giorno in cui tutti giocarono insieme a lui, non lasciandolo più da solo. Solo così ritrovò la sua felicità. Questa storia tuttavia educa i bambini alla condivisione e dunque alla gentilezza di potersi privare di qualcosa per donarla ad altri che hanno bisogno. Infine, "*Le parole gentili per stare bene insieme*"¹²⁰ è la storia di come *buongiorno, per piacere, grazie, bravo, benvenuto, scusa, ti voglio bene, ti aiuto io* siano le parole magiche, adatte a tutti, grandi e piccoli, per poter far sentire bene qualcuno che incontriamo. È a partire da queste dinamiche educative, realizzabili nella prima infanzia, che si può condurre l'atteggiamento dei bambini in un comportamento gentile capace di rendere il mondo più affabile.

¹¹⁸ Allancé, & Babled, T. (2021), *Comesidice?*, Milano, Babalibri

¹¹⁹ Pfister M. (2019), *Arcobaleno*, Milano, Nord-Sud Edizioni

¹²⁰ Campello G. (2019), *Le parole gentili – Per stare bene insieme*, Milano, Emme Edizioni

2.3 Teatro educativo

2.3.1 Educare alla teatralità

L'esperienza teatrale in ambito scolastico assume come obiettivo la formazione della persona e, in particolare, la sua capacità critica. ¹²¹

Il teatro è un *dispositivo pedagogico* ¹²² che ha lo scopo di partecipare al benessere psico-fisico e sociale delle persone, permettendo la loro messa in gioco; inoltre, il suo obiettivo è mettere in dialogo il proprio sapere attraverso un confronto con i professionisti e i destinatari di riferimento. Il teatro contiene al suo interno una vasta gamma di potenzialità di tipo formativo ed educativo che il pedagogo o l'educatore alla teatralità è chiamato a far emergere nella pratica didattica teatrale. L'educazione alla teatralità che, in questo contesto specifico, si vuole esemplificare, non promuove le tradizionali "recite scolastiche", ma vuole essere ben altro. Per questo, si sottopone l'educazione alla teatralità ad una serie di obiettivi che possono essere interpretati secondo vari principi di fondo. L'educazione alla teatralità promossa alla scuola dell'infanzia può essere considerata un'*attività* multidisciplinare che comprende le generazioni, le competenze e le esperienze di ognuno; è un'attività in grado di soddisfare e contribuire al benessere psico-fisico del bambino, all'autonomia, alla sicurezza e all'indipendenza personale; l'educazione alla teatralità è ulteriormente intesa come uno *spazio privilegiato* capace di giungere alla soluzione di un problema attraverso il processo di elaborazione fantastico; infine, può essere interpretata come un'*esperienza di cura del sé sia individuale che collettivo* capace di integrare le diversità personali secondo una direzione ben precisa. ¹²³

Il teatro è un *processo di formazione* ¹²⁴ che intercorre tra la personalità di un individuo caratterizzata da paure, incertezze, desideri, emozioni, e la sua vita reale. *È una scienza interpersonale che sviluppa il proprio pensiero attraverso la compartecipazione tra le parti formative, espressive, letterarie da un lato e le scienze umane dall'altro (in*

¹²¹ Oliva G. (2008), *Il teatro nella scuola. Aspetti educativi e didattici*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere, Economia e Diritto, p. 14

¹²² Zappa C., (2022), Il dispositivo teatrale per l'infanzia. "Diritto all'espressione" del bambino, *Convegno ArtisticaMENTE 2022 Il teatro nella scuola*, Venezia, Febbraio 2022

¹²³ Ibidem

¹²⁴ Oliva G. (2022), L'educazione alla teatralità: le arti espressive come pedagogia della creatività, *Master "Azioni e interazioni pedagogiche attraverso la narrazione e l'educazione alla teatralità"*, Facoltà di scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Febbraio 2022

particolare: *pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia, antropologia*).¹²⁵ La metodologia teatrale è inoltre considerata una possibilità di crescita dell'individuo, di sviluppo, di auto-affermazione e di acquisizione di nuove potenzialità personali, libere ed armoniche. La scuola, intesa come istituzione, deve ricercare costantemente la qualità della propria istruzione nei confronti degli allievi e deve porsi, per questo, *al centro di un processo culturale*¹²⁶ ben stabilito. Dal punto di vista didattico, deve porre attenzione al singolo alunno avendo a cuore le sue specificità. Gaetano Oliva, docente dell'Università del Sacro Cuore di Milano, a tal proposito, in una sua ricerca, ha sostenuto che *il teatro non dev'essere considerato fine a se stesso, ma deve sviluppare un'attività che si ponga come fine ultimo uno scopo educativo di formazione umana e di orientamento, credendo incondizionatamente nelle potenzialità di ogni individuo: si tratta in sostanza, di supportare la persona nella presa di coscienza della propria individualità e nella riscoperta del bisogno di esprimersi di là delle forme stereotipate*.¹²⁷ Se si legge attentamente la frase posta all'inizio del paragrafo e tratta dal libro di Oliva G., si nota come l'aspetto della formazione personale e critica sia al centro della didattica teatrale. Dal punto di vista sociale e comunitario, invece, la scuola deve impegnarsi nel tessere relazioni con il territorio di appartenenza, affinché gli attori sociali siano stimolati a partecipare ed essere coinvolti in progetti di educazione artistica. Cosa smuove, allora, il rapporto tra l'educazione e la teatralità? *Quando si parla di Educazione alla Teatralità si possono intendere anche realtà molto differenti tra loro; questo vuol dire che non può esistere un progetto applicabile tout court al teatro nella scuola [...] poiché l'evento educativo, data l'unicità delle persone che vi prendono parte, sarà sempre specifico e mai riproduzione diretta e prevedibile*.¹²⁸ La teatralità, dunque, "raggiunge" l'educazione nel momento in cui pone al centro della propria scena la persona, l'essere umano. Di fatto, educazione e teatralità perseguono gli stessi fini: se da un lato, l'educazione e la pedagogia pongono al centro l'uomo rendendolo in grado di esprimersi come meglio riesce, dall'altro lato, il teatro cerca di perseguire le stesse finalità stimolando maggiormente la fantasia e la sua comunicazione. Questa teoria è stata sostenuta anche

¹²⁵ Ibidem

¹²⁶ Oliva G. (2022), *L'educazione alla teatralità: le nuove indicazioni ministeriali, Facoltà di scienze della formazione primaria, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Venezia, Febbraio 2022*

¹²⁷ Ibidem

¹²⁸ Oliva G. (2016), *Educazione alla teatralità: il gioco drammatico*, Novara, XY.IT Editore

da Cristiano Zappa in un convegno svolto qualche mese fa in provincia di Venezia. Egli sosteneva che, la scuola e il teatro, svolgessero *compiti e fini analoghi ma non identici* [configurandosi attraverso] *una duplice valenza: pedagogico-didattica e poetico-espressiva* [e realizzandosi come] *luoghi deputati per eccellenza a valorizzare l'armonia esistente tra testa e corpo.* ¹²⁹

2.3.2 La sicurezza emotiva e l'espressività

*L'unica buona educazione è quella che
permette alle emozioni di essere libere*
Alexander Neil

Il diritto insito ad ogni bambino riguardante la propria espressività è un dovere non indifferente di cui tutti gli esseri umani si devono far carico. Durante un laboratorio teatrale, i bambini possono imparare ad esprimersi con il corpo, con la parola, con i suoni, con gli oggetti, scoprendo il valore simbolico di questi aspetti trasformati dalla fantasia in modo creativo. In riferimento all'ambiente scolastico e alla promozione di una didattica ragionata, e in merito al diritto di ognuno all'espressività, nel 2018, sono state individuate otto competenze chiave europee. ¹³⁰ Esse sono in grado di porre in essere delle linee guida allo scopo di garantire un pieno sviluppo delle competenze che gli esseri umani devono perseguire. Tra queste, si può trovare a tal proposito la competenza *in materia di consapevolezza ed espressione culturali* ¹³¹ che richiama la necessità, all'interno di una cittadinanza consapevole, di far nascere elementi consapevolmente espressivi in grado di colmare la necessità di espressione insita in ogni essere umano e, di conseguenza, in ogni bambino. Un altro testo importante che parla di questo tema è la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia, sancita nel lontano 1989. ¹³² Nello specifico, l'articolo 13 della convenzione, cita: *“Il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione. Questo diritto comprende la libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni e idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo.”* ¹³³ Si può notare, tuttavia, come nel corso della storia si sia già parlato in merito al tema dell'espressività e

¹²⁹ Zappa C., (2022), Il dispositivo teatrale per l'infanzia. “Diritto all'espressione” del bambino, *Convegno ArtisticaMENTE 2022 Il teatro nella scuola*, Venezia, Febbraio 2022

¹³⁰ https://asnor.it/it-schede-15-le_competenza_chiave_europee

¹³¹ Ibidem

¹³² <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/articoli/>

¹³³ Ibidem

quindi, non è un tema nuovo, fondamentale solo per il teatro educativo: l'espressività è una capacità che dovrebbe riguardare ogni bambino, in qualsiasi forma egli ritenga di potersi meglio esprimere e stare al mondo. In questo modo, si alimenta in lui o in lei una consapevolezza emotiva di fronte alle sensazioni più profonde e complicate che nutrono il proprio stare al mondo. Il teatro educativo, di fronte a questo bisogno di ricercare la sicurezza e la stabilità nelle proprie emozioni, è uno strumento che il pedagogo può utilizzare per colmare questa necessità, comune a tutti gli esseri umani, da quelli più piccoli a quelli più grandi, nessuno esonerato. Il compito riservato alla scuola, e in questo contesto specifico, al teatro in educazione, non è insegnare a comprendere le cose e ad apprendere da esse, ma piuttosto insegnare a vivere e a stare al mondo: un obiettivo educativo, questo, estremamente arduo e difficile, ma che porta con sé una potenziale ricchezza su cui è importante investire tempo e risorse. Per promuovere una stabilità emotiva all'interno dell'ambiente scolastico, è opportuno che il pedagogo lavori in sinergia con il team insegnanti così da poter offrire la migliore progettazione possibile avendo cura dei bisogni, delle certezze e delle difficoltà dei propri alunni. E stabilendo, così, quali potranno essere gli stimoli più adeguati da poter proporre durante l'attività specifica di teatralità. L'esperienza della teatralità si pone come *situazione privilegiata, in quanto mette in comunicazione il mondo cognitivo con la dimensione emozionale*.¹³⁴

In tale sistema i bambini possono apprendere con consapevolezza e sguardo critico i propri vissuti emotivi riguardanti sia la sfera cognitiva sia quella emozionale. Goleman parla, a questo proposito, di "intelligenza emotiva" in riferimento al fatto che le emozioni agiscono assieme ai comportamenti razionali ed interferiscono nei processi di apprendimento, ponendo rilevanza alle manifestazioni della psicologia umana del quotidiano. Egli, per l'appunto, nel suo libro intitolato proprio "Intelligenza Emotiva", sostiene che *a tutti gli effetti abbiamo due menti, una che pensa, l'altra che sente. Queste due modalità della conoscenza, così fondamentalmente diverse, interagiscono per costruire la nostra vita mentale. La mente razionale è la modalità di comprensione della quale siamo solitamente coscienti: dominante nella consapevolezza e nella riflessione, capace di ponderare e di riflettere. Ma accanto ad essa c'è un altro sistema di conoscenza – impulsivo e potente, anche se a volte illogico, c'è la mente emozionale*.¹³⁵ In riferimento all'educazione è importante che pedagogisti, insegnanti ed educatori prendano

¹³⁴ Di Rago R. (2015), *Emozionalità e teatro. Di pancia, di cuore, di testa*, Milano, FrancoAngeli, p.14

¹³⁵ D. Goleman (1996), *Intelligenza emotiva*, BUR, p.27

consapevolezza della diversità di intelligenze che è propria dell'uomo. In effetti, se attraverso l'intelligenza emotiva si riescono a gestire le proprie emozioni, di conseguenza, *si riconoscono le emozioni altrui e si impara a gestire le relazioni sociali.*¹³⁶ E così, si verifica una somiglianza nella dinamica del teatro educativo: *il lavoro teatrale consente al soggetto di vivere ed esprimere il proprio spazio interiore e contemporaneamente permette di far affiorare alcuni nodi conflittuali senza dover necessariamente vivere conseguenze spiacevoli e poco gestibili, perciò inaccettabili.*¹³⁷ In aggiunta a tutto questo, è importante ricordare che il benessere dell'individuo dipende quasi sempre e nella maggior parte dei casi, dalla regolazione delle emozioni messe in campo in un determinato contesto.

2.3.3 L'ascolto di sé e degli altri

Noi siamo ben oltre le parole
Friedrich Nietzsche

“Noi siamo ben oltre le parole” nella misura in cui poniamo al primo posto l'ascolto di noi stessi e, reciprocamente, anche degli altri individui. Siamo “oltre le parole” quando le persone si mettono in relazione autentica tra di loro. Siamo “oltre le parole” quando si pone al centro la propria personalità e individualità facendo attenzione alle personali sensazioni interne a sé. Tutti questi aspetti richiamano la dimensione dell'ascolto, come fondamento dell'agire educativo ma anche come elemento chiave per la misurazione della capacità di stare al mondo nel quotidiano. Gaetano Oliva, a proposito della dimensione dell'ascolto, calata nel teatro educativo, sostiene che *dopo aver soddisfatto i bisogni primari, che permettono la pura sopravvivenza, l'uomo non può vivere senza entrare in comunicazione con l'altro, senza raccontare la sua storia, perché è un essere storico e sociale.*¹³⁸ L'insieme di tutto ciò fa da sfondo all'esperienza umana rendendola comprensibile universalmente. Se ben si pensa, l'individuo già da molto piccolo, quando ancora non possiede la capacità di parola, comunica con gli altri esclusivamente attraverso

¹³⁶ Cazzador, N. (2016). Il ruolo decisivo dell'intelligenza emotiva. <https://www.didattica-red.it/wp/wp-content/uploads/2009/04/CAZZADOR-intelligenza-emotiva.pdf>

¹³⁷ Di Rago R. (2015), *Emozionalità e teatro. Di pancia, di cuore, di testa*, Milano, FrancoAngeli, p.15

¹³⁸ Oliva G. (2022), L'educazione alla teatralità: le arti espressive come pedagogia della creatività, *Master “Azioni e interazioni pedagogiche attraverso la narrazione e l'educazione alla teatralità”*, Facoltà di scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Febbraio 2022

il corpo. Helga Dentale, con una scrittura molto romanzata e poetica, afferma: “c’è un linguaggio muto fatto di sguardi e movimenti, di sussulti e oscillazioni, di gesti lenti e scrupolosi che disegnano nell’aria una forma, di fremiti gioiosi che assomigliano a scintille... è il linguaggio acquisito dai bambini più piccoli che ancora non comunicano utilizzando voce e parole, e parlano con il corpo.” ¹³⁹ Il bambino un po’ più grande, quando impara a parlare e comunicare tramite il linguaggio, si relaziona con il contesto a cui appartiene tramite il linguaggio stesso. La potenza della parola libera il bambino da ciò che vede nell’immediato e gli permette di comprendere e rappresentare *il non visto, il passato, il futuro.* ¹⁴⁰ Allo stesso tempo, la parola non può bastare. Parte integrante del saper stare al mondo comprende l’ascolto. Ascoltare prima di esprimersi è una piccola regola di vita per poter comunicare in modo efficace e proficuo. Il pedagogo, in tale ambito, ha il compito di non rimanere ad osservare le dinamiche che intercorrono tra sé e gli altri, ma bensì deve poter mettere in gioco la propria capacità creativa di ascolto: *ne guadagnerà di autorevolezza, ma soprattutto potrà “spendere” poi quella creatività in tutto il resto del lavoro didattico.* ¹⁴¹

¹³⁹ Dentale H. (2015), *Il corpo narratore di storie. Idee e percorsi progettuali per svolgere attività espressive e narrative con i bambini del nido e della scuola dell’infanzia*, Lecce, youcanprint, p.12

¹⁴⁰ Ibidem

¹⁴¹ Di Rago R. (2007), *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini ed esperienze*, Milano, Franco Angeli, p. 117

2.4 Philosophy for children

2.4.1 Nuovi orizzonti per l'insegnamento

*Scoprire la filosofia era come imparare
a parlare e scrivere in una lingua differente.
In realtà la filosofia era molto più di un linguaggio,
essa era il linguaggio dei linguaggi.*
M. Lipman

La *'philosophy for children'* nelle scuole è un'esperienza integrata di apprendimento, capace di creare una connessione tra se stessi e gli altri attraverso strumenti quali la *memoria collettiva, i rituali e il confronto*.¹⁴² È stata fondata intorno agli anni '70 in America da Matthew Lipman, un importante filosofo di stampo deweyano, e si è sviluppata poi in tutto il mondo. Il suo principale scopo è insegnare ai bambini a coltivare un pensiero inclusivo. A seguito dei vissuti della realtà odierna, caratterizzata dallo sviluppo delle nuove tecnologie, risulta necessario predisporre degli spazi in cui i bambini possano mettere a frutto un pensiero personale e critico, e un dialogo co-costruito assieme agli altri. È importante, infatti, che quanti si occupano di educazione, soprattutto in ambito scolastico, abbiano i requisiti per formare anche la riflessività di ogni bambino. Essa, può manifestarsi dialogando e "filosofando", come ben ricorda la metodologia della *philosophy for children*. Marina Santi, direttrice del CIREP (Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero), in un suo importante libro, lo sottolinea chiaramente: *filosofare con i bambini più che una proposta didattica è un'esigenza metodologica fondamentale nel curriculum della scuola elementare. Eppure ai più potrà sembrare una stravaganza, o addirittura un eccesso: i programmi disciplinari sempre più vasti ed approfonditi, i tempi stretti da ripartire nel modulo, le classi numerose ai limiti della gestibilità, sono una realtà difficile da ignorare, e portano gli insegnanti a diffidare di questo tipo di innovazioni scolastiche*.¹⁴³ La *philosophy for children*, vuole qui essere messa in luce, invece, come strategia per inserire, sin dalla prima infanzia, una o più attività filosofiche con i bambini perché si ritiene che possa essere uno strumento utile alla piena realizzazione personale ed inclusiva. In tale sfumatura metodologica, la

¹⁴² Cavallo A. (2021), Appunti di lezione, *Corso modelli e pratiche curriculari*, Università degli Studi di Padova, Novembre 2021

¹⁴³ Santi M. (2006), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori Editore, p. 85

filosofia è volta alla realizzazione di interventi direttamente in sezione il cui scopo è orientare il lavoro del docente stesso nell'arco delle unità didattiche e, quindi, nel corso di tutto l'anno scolastico. I nuovi orizzonti verso cui si vuole navigare per utilizzare nelle scuole di oggi questa metodologia pluridecennale comprendono molti obiettivi. Essi consistono innanzitutto *nello sviluppo e nel rinforzo delle abilità di ragionamento, in particolare quelle relative all'area della comprensione, analisi e soluzione di problemi, all'area metacognitiva e a quella argomentativa.*¹⁴⁴ Ma cosa c'entra nello specifico il nesso tra l'infanzia e la filosofia? Come instaurare una relazione tra le due dal momento che la filosofia è vista come un *viatico intellettuale riservato a pochi*¹⁴⁵? Ha provato a snodare e rispondere a questa domanda la dottoressa Siliberti R. R. nella sua tesi di dottorato in pedagogia e scienze dell'educazione.¹⁴⁶ La stessa, ha sottolineato come lo sguardo di un filosofo dev'essere caratterizzato da un'osservazione ad occhi aperti, capace di meravigliarsi di fronte alle scoperte del mondo, proprio come succede ad un bambino in tenera età. Infatti, già ai tempi di Platone e Aristotele si parlava di meraviglia in alcuni loro libri: *la meraviglia rappresenta il motore dell'indagine filosofica, ciò da cui è sorta l'esigenza di porsi domande tentando di rispondere ad esse, e dunque il preludio del conoscere. Nel contempo essa è la condizione propria dell'infanzia, intesa come fonte di stupore e di ricerca di significati, caratterizzata dalla capacità di affidarsi al visibile con quell'abbandono contemplativo privo di fretta che appare sempre più sconosciuto ed impenetrabile al mondo adulto.*¹⁴⁷ Molte volte può succedere che i bambini, infatti, pongano delle domande all'adulto ricche di quel pensiero contemplativo che può comprendere argomenti delicati quali la morte, la vita, oppure lo scorrere del tempo in generale. Domande non semplici, che oltre a far nascere nel bambino degli interrogativi dentro di sé, stimolano l'animo dell'adulto che potrebbe sentirsi inadeguato nell'affrontare quel tema o nel saper dare al bambino quella determinata risposta. Nonostante questo, è importante dare ascolto alle domande dei più piccoli perché esse muovono e nascono dall'interesse e dalla curiosità verso il mondo intero. È da questo punto di partenza che si realizza la *philosophy for children*: una filosofia in cui *i bambini divengono protagonisti attivi del processo di apprendimento e le loro domande*

¹⁴⁴ Ivi, p. 116

¹⁴⁵ Cosentino A. (2008), *Socialità riflessiva e democrazia. La "philosophy for children" e la scuola italiana*, Pubblicata in "Rassegna", n° 37/2008

¹⁴⁶ Siliberti R. R. (2014), *"Con" e "oltre" la philosophy for children. Formazione all'autoconsapevolezza etica nella scuola dell'infanzia*, Università degli studi di Foggia

¹⁴⁷ Ibidem

determinano non solo l'argomento affrontato dal gruppo classe (tramutato in comunità di ricerca filosofica) ma l'intero contenuto della ricerca, all'interno di un percorso dialogico e comunitario.¹⁴⁸ E così, in ascolto e dialogo reciproco, si vuol costruire una scuola innovativa che sia davvero a misura di ogni bambino. Una scuola aperta alla novità, ai nuovi temi da affrontare, alle esigenze dei più piccoli, attraverso il *learning by doing* e un "filosofare" a portata di chiunque. Così facendo, la *philosophy for children* verrà sempre più considerata un fattore-chiave del rinnovamento della formazione e delle pratiche scolastiche.¹⁴⁹

2.4.2 Pensare in modo inclusivo

*The happiness of your life
depends on the quality of your thoughts.
Marcus Aurelius*

Pensare in modo inclusivo è un allenamento alla vita, nella misura in cui si pone in un dialogo co-costruito con gli altri. Porre gli alunni all'interno di una sfera educativa in cui l'apprendimento avvenga per scoperta concreta e inclusiva, è l'obiettivo didattico che ogni scuola dovrebbe porsi. Mettew Lipman, il fondatore della *philosophy for children*, era una persona molto attenta ed interessata alle dinamiche presenti nella sfera educativa. Sosteneva, infatti, che le giovani generazioni fossero sempre meno spronate a porsi delle domande e a cercare delle risposte. Ed è quindi sulla base di queste riflessioni che elaborò il curricolo della *philosophy for children*, una proposta educativa e didattica la quale cerca di approcciarsi ad ogni fascia d'apprendimento, dalle classi della scuola dell'infanzia alle classi più avanzate, fino raggiungere anche la formazione degli adulti. Le classi si trasformano così in comunità di ricerca alla cui base dimora la filosofia, intesa non come disciplina, ma come "*habitus*" di ricerca e "*cemento*" capace di unire tutti gli ambiti del sapere.¹⁵⁰ Era importante, secondo Lipman, promuovere una modalità educativa capace di approcciarsi alla situazione di precarietà non come il risultato di un'incapacità personale, ma come situazione comune a tutti gli esseri umani, determinando così un

¹⁴⁸ Ibidem

¹⁴⁹ Cambi, F. (2009). La Philosophy for children tra stile cognitivo e idea di cittadinanza. *La Philosophy for children tra stile cognitivo e idea di cittadinanza*, 255-259

¹⁵⁰ Ferrero, V. (2021). Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 88-103

pensiero in grado di essere qualitativamente valoriale.¹⁵¹ Si tratta di un allenamento quotidiano, una modalità di esercizio, che può aiutare le persone a fare *dell'ironia, del desiderio, della responsabilità, della capacità di errore e di riscoperta, le chiavi delle alleanze educative e sociali oltrechè del nostro ben-essere individuale*.¹⁵² Lo spazio educativo e scolastico diviene così un luogo in cui ci si prende cura gli uni degli altri, del mondo, delle cose, delle azioni delle persone. Diviene uno spazio in cui agire attentamente, partendo dall'ascolto di sé fino ad arrivare all'ascolto degli altri, ogni volta che ci si trova di fronte ad una scelta da compiere. *Il dialogo in classe, tra ragazzi e ragazze e tra loro e l'insegnante, si qualifica come la via operativa per dar concretezza alle precedenti riflessioni pedagogiche ed è uno strumento utile a co-costruire conoscenza, rendendo alunne e alunni via via più consapevoli dei loro pensieri*.¹⁵³ Durante gli incontri di *philosophy for children*, caratterizzati da domande ben precise e da un desiderio di ricerca, si è chiamati a rivolgere l'attenzione specialmente alla dimensione della cura, intesa come atteggiamento inclusivo verso un'altra persona. La dimensione della cura si pone come occasione di formazione nella misura in cui è affiancata all'ascolto, alla comprensione e alla relazione con se stessi e con gli altri. Fondamentalmente, è importante che ogni insegnante acquisti una profonda consapevolezza delle proprie pratiche didattiche dando risposta alle domande: Che cosa? Come? Perché?¹⁵⁴, le quali dovrebbero puntare a sviluppare una teoria inclusiva, intrisa di significato. Allo stesso tempo, ciò che si manifesta all'interno del curricolo della *philosophy for children*, può essere realizzato anche durante una normale lezione scolastica. L'apprendimento, in forma generalizzata, infatti, deve essere costruzione attiva da parte dei soggetti in formazione attraverso il dialogo, lo strumento educativo più efficace per agire in questa prospettiva. Il dialogo stesso appare, tuttavia, *una piattaforma*

¹⁵¹ Cavallo A. (2021), *Philosophy for children. Costruire comunità di ricerca in classe, Modelli e pratiche curriculari*, Università degli Studi di Padova, Novembre 2021

¹⁵² Ibidem

¹⁵³ Ferrero, V. (2021). Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla *Philosophy for Children*. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 88-103

¹⁵⁴ Cavallo A. (2021), *Philosophy for children. Costruire comunità di ricerca in classe, Modelli e pratiche curriculari*, Università degli Studi di Padova, Novembre 2021

*inclusiva che permette la partecipazione democratica di tutte e tutti al processo di apprendimento e una relazione interattiva con la conoscenza.*¹⁵⁵

2.4.3 La scuola come comunità di ricerca

*Il collante che tiene unita una comunità è la pratica*¹⁵⁶

Durante una sessione di philosophy for children è possibile trasformare la classe in una comunità di ricerca, capace di mettere in pratica tutti i pensieri e le idee che da essa emergono. Una comunità di ricerca possiede alcune caratteristiche principali tra cui troviamo la necessità di avere una direzione, la quale conduce il pensiero alle radici dell'argomentazione stessa. È inoltre caratterizzata da un pensiero di tipo complesso, cioè un pensiero critico, creativo e valoriale. Infine, un altro fondamento importante della comunità di ricerca filosofica è la stimolazione di un dialogo, il quale è regolato da determinate norme procedurali.¹⁵⁷ Mettew Lipman, durante l'ideazione di questo curriculum, già negli anni Settanta, sosteneva che le studentesse e gli studenti fossero carenti dal punto di vista dell'argomentazione. Possedendo uno sguardo storico, si può dire che *Lipman mutua da Socrate la concezione di filosofia come esercizio dialogico, di maieutica e, come Platone, crede che il fine dell'educazione sia la formazione del buon cittadino. Da Dewey deriva l'idea di educazione come piattaforma per sperimentare la convivenza democratica: la democrazia, sia per Dewey sia per Lipman, è un ideale di vita sociale a cui tutto il genere umano dovrebbe tendere.*¹⁵⁸ Ecco che allora, il filo rosso che lega la filosofia, l'educazione e la democrazia, si ritrova nell'identificazione come forma sociale che si alimenta e si potenzia all'interno di una comunità di ricerca. La comunità di ricerca è inoltre inclusiva e partecipativa. È inclusiva nella misura in cui si rivela come un'opportunità per le persone di offrire più prospettive, dinamiche e pensieri su uno stesso argomento, non dimenticandosi di alcuna persona. È partecipativa, nella

¹⁵⁵ Ferrero, V. (2021). Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 88-103

¹⁵⁶ Cavallo A. (2021), Philosophy for children. Trasformare la classe in comunità di ricerca, Modelli e pratiche curriculari, Università degli Studi di Padova, Novembre 2021

¹⁵⁷ Ibidem

¹⁵⁸ Ferrero, V. (2021). Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 88-103

misura in cui promuove ma non obbliga i partecipanti ad esprimere la propria opinione verbalmente di fronte agli altri sul tema in questione. *Una comunità di ricerca filosofica si caratterizza per inclusione, partecipazione, cognizione condivisa, relazioni faccia a faccia, ricerca di significato, sentimenti di solidarietà sociale, deliberazione, imparzialità, autonomia di pensiero, ragionevolezza.*¹⁵⁹ Per dare avvio ad una sessione di *phylosophy for children*, si inizia con l'introduzione di un testo-stimolo capace di favorire il dialogo. È da tenere presente che ogni fascia d'età preserva delle caratteristiche ben precise, ed è questo il motivo per cui si deve utilizzare un testo stimolo idoneo e affine alla fascia d'età con cui ci si relaziona. Con i bambini, si può utilizzare per esempio la drammatizzazione di una storia con i burattini, immagini di quadri, musiche, albi illustrati oppure anche delle filastrocche. L'ambiente e lo spazio della comunità di ricerca segue delle regole ben definite: innanzitutto si è disposti in cerchio, così che ognuno possa vedere gli altri e, in modo reciproco, essere visto. La figura del facilitatore, colui che svolge la funzione regolativa ed epistemica del dialogo, si pone per la maggior parte del tempo in una posizione seduta, allo scopo di essere alla stessa altezza dei partecipanti; si pone invece eretto nel momento in cui deve costruire l'agenda, un'occasione in cui è importante favorire la circolarità degli scambi. Il facilitatore, *in questa prospettiva, agisce per sottrazione, riuscendo a liberare le idee di alunne e alunni, che sentono di potersi esprimere in libertà tramite la parola.*¹⁶⁰ L'agenda che può essere tranquillamente rappresentata da un cartellone appeso alla lavagna oppure posto a terra, al centro del cerchio, ad esempio, si costruisce mano a mano con i partecipanti. Esso risulta essere quel luogo, visibile a tutti, in cui vengono scritte le domande, gli interessi, le questioni sollevate dai partecipanti, anche i più piccoli. Tali appunti sono un pre-testo per dar vita ad un'indagine condivisa. Una volta costruita l'agenda, il facilitatore, facendosi aiutare dei partecipanti, può rileggerla facendo attenzione a leggere anche chi ha posto quella specifica domanda oppure detto quella specifica cosa. A questo punto, la comunità di ricerca può individuare il problema che rappresenta l'interesse della maggior parte dei partecipanti e discutere su di esso: è importante che la discussione parta dalle domande individuate, ma è anche opportuno circoscrivere l'idea guida sulla base dell'interesse di

¹⁵⁹ M. Lipman, *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2003

¹⁶⁰ A. Cosentino, S. Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Napoli, Liguori, 2011

ricerca.¹⁶¹ Il facilitatore deve porsi in un atteggiamento di epochè, ossia di sospensione del giudizio, assumendo un atteggiamento neutrale di fronte alla voce dei partecipanti. Egli può favorire la condivisione delle idee invitando i partecipanti a chiarire eventuali asserzioni oppure può anche invitare, chi lo volesse, ad associarsi ad idee, domande, interessi di ricerca di altri partecipanti, favorendo in questo modo il decentramento dal proprio punto di vista e sintonizzandosi con l'interesse della comunità intera. Non si discute e dialoga attorno a ciò a cui è interessato il facilitatore, ma seguendo l'interesse condiviso, che emerge dalla raccolta di domande presentate nell'agenda.¹⁶²

¹⁶¹ Cavallo A. (2021), Philosophy for children. Trasformare la classe in comunità di ricerca, Modelli e pratiche curriculari, Università degli Studi di Padova, Novembre 2021

¹⁶² Ibidem

CAPITOLO 3

ALLENIAMO LA NOSTRA PARTECIPAZIONE! *Progetto Di Partecipazione Attiva Per Bambini Di 5 Anni*

3.1 Idea progettuale

3.1.1 Ideazione e attivazione

La fase di ideazione è quella in cui inizia a prendere forma un progetto. Ma come nasce un progetto? Leone L. e Prezza M., nel loro libro, sottolineano il fatto che *“esiste una circolarità che va dall’azione al pensiero e viceversa [...] I progetti non nascono in un vuoto sociale: l’ideazione è sempre connessa alle precedenti esperienze e ai processi di lavoro realizzati dalle persone sia singolarmente sia come gruppi o sottogruppi all’interno delle organizzazioni”*.¹⁶³ Un progetto d’intervento nasce e si struttura dal momento in cui viene identificato un problema allo scopo di raggiungere uno stato di salute consono a ridurre, per quanto possibile, situazioni di fragilità indesiderate. La fase di attivazione fa riferimento al momento in cui iniziano a snodarsi ed essere chiare le risorse (umane, finanziarie e strumentali) disponibili, identificando i ruoli specifici delle persone coinvolte, il problema e le strategie per intervenire a migliorarlo. Secondo Leone L. e Prezza M., la tappa di attivazione serve *“a sviluppare partnership e alleanze significative con altre organizzazioni; ad individuare e attivare possibili risorse; ad individuare ed esplicitare le strategie alla base del progetto; a sviluppare una costruzione sociale della definizione di problema insieme ad altri attori locali”*.¹⁶⁴

Il problema da cui prende forma il progetto è stato identificato da una pedagoga che lavora nel campo dell’educazione da alcuni anni. Quest’ultima, ha posto in essere l’esigenza di riformulare alcune proposte formative per i bambini della scuola dell’infanzia. Le idee avanzate sono emerse dal confronto con colleghe e colleghi, durante e a seguito della pandemia per Covid19, e sono risultate evidenti anche nelle ricerche effettuate nei capitoli precedenti di questo elaborato. Si ritiene, infatti, che l’emergenza sanitaria vissuta, nonostante le nuove attivazioni pensate, formulate e realizzate, sia riuscita a mettere in crisi l’intero sistema d’istruzione. In particolare per la scuola dell’infanzia, l’attivazione dei L.E.A.D. (Legami Educativi A Distanza), ha mantenuto in

¹⁶³ Leone L., Prezza M. (2005), *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo, culturale*. Milano, FrancoAngeli, p. 58

¹⁶⁴ Ivi, p. 60

linea di massima la relazione scuola – famiglia – coetanei, ma ha messo in crisi nel complesso il sistema di apprendimento. In aggiunta è stato riservato ai bambini un re-ingresso a scuola difficile, atteso ma allo stesso tempo sofferto, che ha “provocato” le relazioni tra pari e anche quelle con l’insegnante di riferimento, determinando bisogni e necessità specifiche che, di seguito, saranno ampiamente espresse. La proposta che si vuole qui realizzare è formulata a partire dalla necessità di offrire ai bambini un contesto di apprendimento il più attivo, pratico e concreto possibile, con l’obiettivo di aumentare in loro una crescita consapevole e serena, nonostante le molte privazioni che hanno dovuto accettare: in primis, quella di rimanere dentro casa per molto tempo. Questa progettazione ideale utilizza un approccio “sinottico-razionale”¹⁶⁵ secondo cui la definizione del problema avviene a carico del progettista stesso, senza dover ricorrere agli attori destinatari del progetto, come avviene invece per un altro approccio progettuale definito da Leone L. e Prezza M., “euristico”.¹⁶⁶ Secondo l’approccio sinottico-razionale si verifica, prima dell’intervento di progettazione, una strutturazione a livelli massimi che rimanda ad una causalità lineare. La strategia d’intervento che si vuole quindi promuovere riconduce gli alunni a partecipare in modo non passivo alla proposta didattica straordinaria che viene loro proposta. Si vuole cercare di promuovere in loro la partecipazione, l’interessamento, la collaborazione, il sostegno reciproco. Ma si vuole dare anche l’opportunità alle scuole di potersi fidare e affidare ad uno specialista nella realizzazione di un intervento che mira a promuovere un *empowerment* costruttivo del singolo bambino, lavorando in piccoli gruppi.

Le risorse di tipo umano di cui si deve avvalere tale progetto comprendono, in primo luogo, il lavoro della pedagoga, protagonista attiva che pensa, negozia e realizza l’attività. In collaborazione con la pedagoga incaricata a promuovere questo progetto, si possono trovare una o più insegnanti di riferimento in ciascun istituto scolastico. L’insegnante o le insegnanti di riferimento sono d’aiuto in molte occasioni: di seguito verrà indicato quando e perché. Prima della realizzazione del progetto, l’insegnante ha il compito di informare il progettista su chi saranno i bambini che un po’ alla volta imparerà a conoscere, ma anche qual è l’andamento, quali le necessità o i bisogni specifici per quel gruppo di bambini; in itinere, l’insegnante è coinvolta per *feedback* frequenti sul proseguimento del progetto; infine, al termine della realizzazione del progetto,

¹⁶⁵ Ivi, p. 34

¹⁶⁶ Ibidem

l'insegnante sarà utile per realizzare una condivisione efficace sui progressi dei bambini, sulle autonomie acquisite, sulle sicurezze e le competenze di cui sono diventati propri, sul coinvolgimento e la partecipazione alla proposta. Tra le risorse umane fondamentali si trovano anche i destinatari diretti dell'intervento ovvero i bambini di cinque anni che appartengono all'ultimo anno della scuola dell'infanzia e che dopo alcuni mesi si affacceranno al mondo della scuola dell'obbligo.

Tra le risorse strumentali che occorrono c'è bisogno di spazi consoni e attrezzature specifiche: un'aula abbastanza grande da contenere tutti i partecipanti può bastare nella misura in cui si riescono a realizzare le attività di educazione civica, teatro educativo e *phylosophy for children*. Un luogo adatto può essere una sezione dedicata solo al progetto, senza l'intrusione o il disturbo di altre attività scolastiche; oppure l'atrio di una scuola può essere adibito al progetto di partecipazione attiva o, se è bel tempo, uno spazio della zona esterna potrebbe essere un altro luogo consono alla realizzazione di quanto si è pensato a livello progettuale. Per l'attività di *outdoor education*, invece, è necessario che sia messo a disposizione uno spazio del giardino adibito a vero e proprio orto scolastico in cui i bambini possano sperimentare, sporcarsi e stare all'aria aperta e, attraverso il contatto con la natura, apprendere. Per gli incontri con le insegnanti di riferimento sarà sufficiente realizzare delle riunioni in sezione o in un ufficio in modo da creare un clima di scambio e condivisione reciproca. Nei *meeting* con i genitori dei piccoli protagonisti, può essere utile utilizzare l'atrio della scuola oppure altri spazi extra-scolastici che permettano di accogliere numerosi adulti. Ad esempio, se la scuola in cui si realizza l'intervento progettuale è un istituto paritario parrocchiale, si può ipotizzare di utilizzare come sede delle riunioni con i genitori una grande stanza della parrocchia e messa a disposizione per la specifica riunione in questione.

Le attrezzature che servono, saranno diverse e specifiche per ogni attività proposta. Come si vedrà nel prossimo sotto-capitolo, le attività pensate per realizzare il progetto di partecipazione attiva sono quattro e sono tra loro diversificate, anche se terranno come filo conduttore il racconto di una storia. Il primo necessario strumento risulta quindi essere la storia: "Il paese senza nome". È un racconto piuttosto lungo, accompagnato da immagini frequenti e ben chiare, inventato dalle docenti della scuola "G. Menegazzi" di Salzano (VE), durante il periodo di *lockdown* a causa della pandemia mondiale. Lo scopo della realizzazione di questo racconto sta nel mantenere una relazione con i propri alunni, di farsi vicini nonostante il difficile periodo che ha messo tutti a dura prova.

Per la prima attività saranno necessari colori e fogli (formato A4) che verranno dati in dotazione da ogni scuola e non saranno dunque in carico alla progettista. Sarà fornita dalla pedagoga, in questo caso, una cartellina personale in cui si inizieranno ad inserire le attività che di volta in volta verranno realizzate in forma cartacea.

Per la seconda attività sono necessari fogli di carta, colori e, cosa più importante tra tutte, i semi (o, eventualmente, le piante) di celosia, primula, calendula, bocca di leone, dalia, garofano e agerato: sono fiori che corrispondono a determinati colori, i quali richiamano la storia e servono per sviluppare la motricità fine in *outdoor* attraverso la realizzazione di un orto. I semi saranno comprati e dati al gruppo di riferimento direttamente dalla progettista. Per piantarli verrà chiesto alla scuola di fornire pale, rastrelli, carriole, teli ed eventualmente dei secchielli per procedere all'abbigliamento giornaliero. Se la scuola dispone di queste attrezzature per attività *outdoor* già precedentemente realizzate nell'istituto, risulta vantaggioso: in tal caso, non servirà acquistare nulla di tutto ciò ma si potrà sfruttare al meglio quello che già c'è. I teli verranno invece forniti dalla progettista per procedere alla copertura di alcuni fiori che non necessitano di troppo freddo.

Per la terza attività di *philosophy for children* c'è bisogno, oltre alla storia, utilizzata come testo-stimolo per introdurre il dialogo, di una lavagna o un grande cartellone (chiamato "agenda") in cui ci si può appuntare ciò che emerge dal confronto tra i bambini e il facilitatore che media il linguaggio.

Infine, nell'ultima attività, intrisa di teatro educativo, che si è pensato di realizzare con i bambini, serviranno pochi ma essenziali oggetti: tavolo, colori, cuscino morbido, palla. Essi aiuteranno i bambini ad esprimersi utilizzando prevalentemente il proprio corpo e a vivere per poco più di un'oretta questa esperienza di teatro come forma espressiva unica. I materiali che verranno utilizzati come risorsa della pedagoga per gli incontri previsti con le insegnanti saranno: un *computer* con un'eventuale presentazione *power point* realizzata in precedenza, un video-proiettore per mostrare il *file* che è stato elaborato e le *check-list* compilate. Gli stessi, verranno utilizzati anche per i due incontri di condivisione con i genitori.

Le risorse finanziarie previste per questo progetto impegnano la progettista per quanto riguarda le spese del proprio incarico come professionista pedagogica all'interno del progetto, alcune spese per le attrezzature, le spese del viaggio e quelle di tutta la documentazione che verrà stampata e utilizzata come mezzo di valutazione e

monitoraggio.¹⁶⁷ Si è pensato quindi di chiedere un grado di liquidità di €1500, per ogni scuola in cui il progetto verrà accolto e realizzato.

3.1.2 Progettazione, realizzazione e verifica

Una progettazione educativa, secondo gli studiosi Brandani W. e Tomisich M., si articola in tre momenti specifici e distinti: *un momento presente, di ideazione qui e ora; un momento futuro, nel quale l'attività viene avviata e se ne valuta la realizzazione nei limiti delle possibilità; un momento passato, relativo al vissuto da cui scaturisce quell'ideazione particolare e specifica.*¹⁶⁸ Autori come Leone L. e Prezza M. identificano il “momento presente”, nominato in questo modo dagli autori precedenti, nella *tappa di realizzazione*¹⁶⁹, in cui prendono avvio le prime attività concrete del progetto; si postulano delle ipotesi di cambiamento attraverso il confronto e si realizza una verifica in itinere per produrre i cambiamenti pensati. Inoltre, se si facesse un'analisi dettagliata del termine “progettare” ci si incontrerebbe con il termine latino *pro* che significa “davanti”, e *iacere*, che vuol dire “gettare”. La coesione di questi due termini porta con sé il significato di gettare in avanti, esporre, mettere in mostra e proiettare.¹⁷⁰ Implica quindi la volontà del progettista di portare avanti le proprie idee e saperle negoziare con i propri interlocutori. Anche lo psicologo Pagliarani, nel 1985, sosteneva il principio secondo cui “se non c'è desiderio non c'è progetto”¹⁷¹ nella misura in cui l'aspirazione personale sia alla radice della progettazione stessa per realizzare interventi “su misura” di ciascun gruppo di bambini. La verifica conclusiva, infine, consiste nella *reformulazione, ridefinizione o conclusione del progetto stesso.*¹⁷² Tuttavia, è importante ricordare che occasioni di monitoraggio in itinere sono fondamentali in ogni momento, in modo più o meno formale, durante la realizzazione concreta del progetto in questione.

¹⁶⁷ Ivi, p.126

¹⁶⁸ Brandani W., Tomisich M. (2015), *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*, Torino, Carocci Faber, p. 16

¹⁶⁹ Leone L., Prezza M. (2005), *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo, culturale.* Milano, FrancoAngeli, p. 33

¹⁷⁰ Brandani W., Tomisich M. (2015), *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*, Torino, Carocci Faber, p. 16

¹⁷¹ Ivi, p. 17

¹⁷² Leone L., Prezza M. (2005), *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo, culturale.* Milano, FrancoAngeli, p. 33

Prima di procedere con la spiegazione del progetto suddiviso per attività ed incontri specifici, si vuole sottolineare l'esigenza di incontrare genitori ed insegnanti in alcuni momenti del progetto: le risonanze che con loro e per loro emergeranno potranno essere uno stimolo per educare i propri figli o i propri alunni in modo consapevole e critico. Si è pensato di realizzare con gli insegnanti che afferiscono a ciascuna scuola, un incontro pre-progetto e un ulteriore incontro post-progetto. Nell'intervento che verrà realizzato prima di iniziare il progetto, indicativamente nelle prime settimane di gennaio, si vuole conoscere, tramite le insegnanti di riferimento, i bambini che si andranno poi ad incontrare di persona. Questo passaggio è necessario per ascoltare i bisogni degli alunni e della scuola in generale. La riunione stabilita al termine del progetto, indicativamente ad inizio giugno, è stata pensata per dare un *feedback* rispetto all'andamento dell'intero progetto. In questa occasione, sarà cura della pedagista revisionare le *check-list* compilate al termine di ogni attività e comunicare in questa occasione i punti salienti alle insegnanti, allo scopo di elaborare un quadro complessivo del progetto portato a termine. Le riunioni saranno svolte in un'aula della scuola, indicativamente dalle ore 16.00, al termine dell'orario di lavoro delle insegnanti, fino alle ore 17.00.

La realizzazione della riunione con i genitori è stata formulata e pensata a metà del percorso e al termine dello stesso. Ciò non esclude la possibilità di far incontrare personalmente la pedagista con a carico il progetto e il genitore, allo scopo di avanzare delle considerazioni in merito al singolo bambino. Rispetto al progetto, l'incontro in itinere con i genitori servirà per dare una spiegazione e fare il punto sull'andamento generale del progetto che ha preso piede nella scuola dei propri figli. Verranno enunciati quali sono gli obiettivi, cosa si vuole promuovere e raggiungere, e come tutto questo si sta sviluppando. Attraverso la realizzazione di un *power point* verranno trattati, punto dopo punto, tutti gli aspetti che caratterizzano il progetto di partecipazione attiva promosso. La riunione prevista alla fine del progetto sarà l'occasione per dare un resoconto generale rispetto alla risposta ricevuta dai bambini e per condividere i risultati emersi dalle *check-list*, sotto forma di percentuale e tramite una presentazione al *computer* che verrà proiettata su un grande muro o telo bianco attraverso il video-proiettore. Queste due riunioni verranno realizzate nei periodi di marzo e giugno, di sera, indicativamente dalle ore 20.45 alle 22.00 circa, così da permettere a più genitori possibili di avere l'opportunità di parteciparvi. Dev'essere questa una possibilità per poter entrare più nel profondo nelle vite dei propri figli, per scoprire esperienze nuove e per realizzare una collaborazione scuola-famiglia che tanto si desidera nelle scuole di oggi.

Le attività con i bambini, invece, verranno realizzate a cadenza mensile, nella mattinata di un giorno della settimana e dureranno due ore. Sarà obbligo della pedagoga accordarsi con la scuola interessata per poter inserire il laboratorio in tempistiche e giorni adatti alle esigenze dell'istituto. L'obiettivo generale che questo progetto vuole far proprio è la necessità di promuovere la partecipazione attiva nei bambini in modalità teorico-espressiva e pratica. Attraverso la proposta di quattro attività, che verranno poi riprese ed avanzate anche dalle insegnanti in sezione per stimolare l'importanza dei contenuti proposti, si intende migliorare il benessere del bambino e stimolare il proprio *empowerment* sul mondo. Attraverso una metodologia che mette al centro il bambino, il progetto è stato pensato per iniziare a riformulare la proposta didattica tradizionale di educazione. Come già evidenziato a livello teorico nel secondo capitolo, attraverso questa proposta progettuale, si vuole colmare il bisogno educativo odierno dei bambini fino a toccare i campi d'esperienza individuati dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia ¹⁷³: il sé e l'altro; il corpo e il movimento; immagini, suoni e colori; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo, sono la bussola con la quale sono state pensate le quattro attività a stretto contatto con i bambini. Oltre a ciò, i "punti cardinali" dei campi d'esperienza possono essere definiti attraverso le *life skills* tra cui si ricorda particolarmente: la consapevolezza di sé; la capacità di gestire delle emozioni e di saper prendere delle decisioni; lo sviluppo dell'empatia, del pensiero creativo; abilità nella gestione dello stress; saper comunicare ed instaurare relazioni efficaci e, infine, la capacità di risoluzione dei problemi (*problem solving*). La stimolazione di queste abilità può aiutare i bambini ad un accesso più facilitato alle attività proposte dal progetto e, di conseguenza, può aiutare nella vita ogni bambino.

3.1.2.1 S.O.S gentilezza e rispetto

La prima attività inizia con un momento di conoscenza reciproca in cui i bambini conoscono la persona che li seguirà nei diversi incontri, ma sarà l'occasione anche per la pedagoga di conoscere i vari bambini con cui si dovrà relazionare. L'ideale sarebbe disporsi in *circle time*: la disposizione a cerchio permetterà, come già ricordato, uno scambio reciproco tra gli interlocutori, i quali potranno guardarsi e conoscersi bene anche attraverso lo sguardo e la postura, oltre che attraverso le parole. In quest'occasione verrà chiesto ai bambini di presentarsi con il proprio nome e un colore, il quale indicherà un

¹⁷³ https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262

aspetto di sé. Ad esempio, mi chiamo Mario e mi rappresento con il colore giallo perché mi ricorda il sole e il mio carattere è luminoso e raggiante come lui.

Dopo il giro di presentazioni, si dà inizio all'incontro con la lettura della storia "Il paese senza nome" che si può trovare nell'Allegato 1. La pedagoga darà avvio alla lettura attraverso il *circle time* permettendo ad ogni bambino di vedere bene le immagini che rappresentano ogni pezzo di storia.

Al termine della lettura, si chiederanno alcune impressioni generali in merito alla storia e si continuerà il dialogo esponendo al centro del cerchio dei pennarelli colorati che rappresenteranno i colori che la storia ha fatto emergere. A questo punto, si chiederà ai bambini: "E per te, qual è il colore della felicità?". Attraverso questa domanda-stimolo si scopriranno diverse sfumature del significato personale dei colori, ma anche di ciò che un bambino di cinque anni vive e sente dentro di sé in merito all'emozione della felicità. Sarà il momento anche per poter sperimentare l'attesa del proprio turno per parlare, promuovendo fin da subito il rispetto tra di loro, proprio come succede alla fine della storia nella relazione tra le macchioline.

A questo punto la pedagoga consegnerà ai bambini dei fogli con dei cerchi disegnati (vedi Allegato 2) e verrà chiesta come prima cosa di colorare il cerchio più grande del colore scelto. Solo successivamente verranno dati a disposizione dei bambini gli altri colori citati nella storia per colorare gli altri cerchi che sono rappresentati nel foglio. La coloritura dovrà essere spontanea e i bambini potranno utilizzare la fantasia sia per riempire lo spazio sia nell'utilizzare varie tecniche di colori disponibili in aula. Il fine ultimo di questa attività pratica verrà poi ripresa al termine, attraverso un breve dialogo che sottolineerà come gentilezza e rispetto debbano essere due atteggiamenti quotidiani da vivere e assaporare per poter riuscire a condividere i propri punti di vista con gli altri, proprio come ci insegna la storia. Come i colori che abbiamo messo nel foglio rispettano gli spazi degli altri, e nella loro unicità, formano un abbraccio, anche i bambini durante un dialogo o, più generalmente, una relazione, devono impegnarsi per mantenere costruttivo e fecondo lo scambio personale ma fraterno.

L'obiettivo generale per quest'attività è far possedere ai bambini maggior padronanza del concetto di gentilezza e rispetto.

Gli obiettivi specifici sono:

- conoscenza generale dei bambini;
- riconoscimento della propria identità personale;

- promozione del lavoro di gruppo;
- padronanza nel significato dei colori.

Al termine dell'attività sarà compito della pedagoga compilare la *check-list* di valutazione (Allegato 4) in merito all'andamento della mattinata. Questo strumento sarà utile, come è stato annunciato in precedenza, per formulare una valutazione personale e complessiva in merito al gruppo di bambini con cui la pedagoga ha lavorato. Potrebbe essere anche utile come autovalutazione della pedagoga stessa e per far propri degli accorgimenti che possono comporre il bagaglio di bisogni per i progetti futuri.

3.1.2.2 Orto a scuola: che magia di colore!

La seconda attività prende avvio attraverso un dialogo con i bambini: come stanno, cosa si ricordano di aver fatto la volta precedente, che *feedback* sanno fornirci in merito. La proposta successiva formulata dalla pedagoga è quella di rileggere la storia "Il paese senza nome" stando sempre disposti a cerchio.

Una volta terminata la fase iniziale fondamentale, si presenteranno ai bambini dei semi di alcune piante speciali che poi dovranno piantare, con la supervisione della pedagoga, nel loro orto scolastico. I semi sono specifici di alcuni fiori, scelti in base al colore riferito alla storia letta: celesia (rossa), primula (gialla), calendula (arancione), dalia (verde), garofano (viola), bocca di leone (blu), agerato (azzurro). La pedagoga avrà preparato un foglio con le macchioline riferite ai personaggi della storia (Allegato 3) e, ogni volta che presenterà un seme/fiore, i bambini dovranno colorare la macchiolina di quel colore specifico. Una volta presentati questi semi, aver dato loro un nome colorando le macchioline e, se possibile, aver fatto vedere anche ai bambini un'immagine del fiore cresciuto, si dovrà far preparare delle bandierine "segna-fiore" da posizionare nell'orto del giardino della scuola.

Questa giornata di attività dovrà essere preceduta dalla preparazione della terra, realizzata dai bambini stessi in collaborazione con le loro insegnanti, i giorni precedenti l'incontro; potrebbe essere necessario anche il sostegno e l'aiuto di qualche nonno o di qualche contadino del paese, così da attivare un'alleanza con il territorio di riferimento. Fare in modo che la terra sia preparata e pronta, può aiutare la pedagoga e i bambini stessi, in fase di semina, ad essere più rapidi ed effettuare un lavoro più efficiente, senza distrazioni e complicanze.

Una volta terminata la preparazione delle bandierine in aula, si uscirà in giardino e ogni bambino dovrà attendere il proprio turno prima di piantare i semini destinategli. Uno alla volta, quindi, si avvicineranno all'orto e, con l'aiuto della pedagoga, faranno una piccola buca con la pala e inseriranno i semi dei fiori.

Nel momento conclusivo, terminata la semina, sarà importante parlare con i bambini in merito a quanto è stato effettuato e sull'importanza di curare ciò che è stato piantato, i giorni e i mesi successivi all'incontro. Nella conversazione con i bambini, sarà importante sottolineare la diversità propria di ogni seme, la quale caratterizza anche ognuno di loro.

L'obiettivo generale per quest'attività è promuovere la sperimentazione in gruppo attraverso la partecipazione alla realizzazione di un orto fiorito a scuola.

Gli obiettivi specifici per questo incontro sono:

- stimolazione del movimento delle mani e del corpo potenziando in modo pratico la motricità fine;
- far divertire ma contemporaneamente apprendere;
- promozione della relazione tra pari;
- implementazione dell'inclusione e della diversità, attraverso il paragone con la terra e i semi, la cura e l'attesa.

Al termine dell'attività sarà compito della pedagoga compilare la *check-list* di valutazione (Allegato 5) in merito all'andamento della mattinata. Questo strumento sarà utile, come è stato annunciato in precedenza, per formulare una valutazione personale e complessiva in merito al gruppo di bambini con cui la pedagoga ha lavorato. Potrebbe essere anche utile come autovalutazione della pedagoga stessa e per far propri degli accorgimenti che possono comporre il bagaglio di bisogni per i progetti futuri.

3.1.2.3 Filosofare con e tra i bambini

La terza attività comincia ascoltando nuovamente i bambini, chiedendo loro come stanno, facendo il punto sui concetti che man mano si sono avanzati nei due incontri precedenti e rileggendo poi i punti salienti della storia "Il paese senza nome", cercando di capire anche loro cosa si ricordano. I bambini, insieme alla pedagoga, saranno disposti in cerchio grazie alla metodologia del *circle time* così da permettere lo scambio delle idee e il confronto tra pari, snodi essenziali in quest'attività. Solo dopo aver letto il testo-stimolo, si procederà con la compilazione dell'agenda che verrà realizzata attraverso un cartellone disposto a terra, al centro del cerchio, in modo che possa essere visibile per tutti. La

costruzione dell'agenda, si ricorda, è un'occasione in cui è importante favorire la circolarità degli scambi e il dialogo tra i partecipanti. Sarà quindi fondamentale che la pedagoga, ovvero il "facilitatore", come viene denominata per questa pratica, ponga rilievo alle domande, ai problemi, agli interessi e alle questioni sollevate dai bambini stessi, formando dei veri e propri "appunti di viaggio" sui temi emersi. Terminato questo processo, il facilitatore, dovrà rileggere ciò che è emerso, facendo attenzione a chi ha detto cosa e selezionando il problema o il punto cruciale che rappresenta la maggior parte dei bambini. Inoltre, la figura del facilitatore, è rappresentata da colui che svolge la funzione regolativa ed epistemica del dialogo e, individuato il fulcro di interesse, si dovrà avviare la discussione capendo qual è l'ambito di ricerca preferito per questi specifici bambini.

Ad esempio, se nell'agenda si fosse individuato come interesse di ricerca il comportamento pro-sociale con specifico riferimento all'atteggiamento gentile, si farà ricerca, insieme ai bambini, in merito a quali potrebbero essere gli atteggiamenti gentili da realizzare sia nel contesto scolastico sia in quello extrascolastico. L'obiettivo finale dev'essere quello di avviare una continuità a più livelli in merito a questo delicato ma importante tema che può formare i cittadini del futuro.

Il materiale che verrà consegnato al termine dell'attività e che sarà inserito in cartellina come traccia del lavoro svolto sarà composto dalla stampa in formato A4 dell'agenda costruita insieme ai bambini. Questa verrà utilizzata dai genitori per verificare i temi che hanno portato in evidenza i propri figli, ma verranno utilizzati anche dalla pedagoga in fase di valutazione post-intervento.

L'obiettivo generale che questo incontro si pone è permettere a qualsiasi bambino di esprimersi in libertà. La libertà d'espressione deve quindi essere il motore che incita i bambini a mettersi in gioco e in discussione, portando all'interno del gruppo una parte importante di sé.

Gli obiettivi specifici sono:

- promozione di interventi precisi, puntuali e diretti;
- stimolazione dei bambini in merito ai temi salienti della storia "Il paese senza nome";
- incentivazione dell'attesa e del rispetto per gli altri;
- rafforzare un discorso consapevole e la presa di parola.

Al termine dell'attività sarà compito della pedagoga compilare la *check-list* di valutazione (Allegato 6) in merito all'andamento della mattinata. Questo strumento sarà utile, come è stato annunciato in precedenza, per formulare una valutazione personale e complessiva in merito al gruppo di bambini con cui la pedagoga ha lavorato. Potrebbe essere anche utile come autovalutazione della pedagoga stessa e per far propri degli accorgimenti che possono comporre il bagaglio di bisogni per i progetti futuri.

3.1.2.4 Teatro e creatività

La quarta ed ultima attività verrà realizzata tenendo come punto di riferimento il teatro educativo: uno strumento utile in educazione per lo sviluppo psico-fisico personale di ogni bambino. Esso inoltre, come già illustrato nel secondo capitolo, contribuisce ad aumentare la sicurezza e l'autonomia attraverso il *problem solving* fantastico e creativo. È su questa sfera di possibilità che si vuole posizionare l'incontro a sfondo teatrale pensato come ultimo incontro del progetto.

Dopo la lettura della storia "Il paese senza nome" si cercherà di individuare con i bambini gli stati d'animo delle macchioline, ciò che nella storia hanno vissuto, sentito e provato. Dopodiché si presenteranno ai bambini alcuni oggetti, i quali fanno parte della loro quotidianità a scuola. Si tratterà rispettivamente di una sedia, dei colori, un cuscino morbido, un libro, una palla e un tavolo. Si chiederà ai bambini di mettere in gioco il proprio corpo, affidandolo anche ad un compagno se richiesto: quello che si vuole realizzare è proprio un'esperienza espressiva, capace di rendere la fantasia un vero e proprio viaggio all'interno e all'esterno di se stessi.

Gli elementi proposti saranno collegati agli stati d'animo della storia-stimolo in questo modo: la tristezza verrà associata al tavolo, l'indisciplinatezza al proprio corpo, l'irrispettosità al corpo di un compagno, l'egoismo con una palla, la gentilezza con un libro, il rispetto con un cuscino morbido, la felicità con i colori ed infine la rabbia con una sedia. Dare la possibilità ai bambini di "creare", in pedagogia, rappresenta uno dei fondamenti del teatro, com'è già stato avanzato, in merito, anche nel secondo capitolo.

Terminata l'esperienza espressiva che ha coinvolto corpi, emozioni ed oggetti, si chiederà al bambino di realizzare un disegno libero sul movimento o sul passo che li ha più "toccati". Il disegno è uno strumento tramite il quale il bambino rielabora delle emozioni o un particolare vissuto, raccontando la propria storia. Per questo, è considerato una parte fondamentale del tessuto narrativo che viene costruito attraverso il gioco del teatro.

L'obiettivo generale che si pone quest'attività è permettere al corpo di ogni bambino di esprimersi.

Gli obiettivi specifici sono:

- conoscenza di ciò che un bambino può vivere e sentire;
- consapevolezza riguardante il proprio corpo;
- stimolazione della relazione con gli oggetti e con le persone;
- incoraggiamento della propria fantasia;
- autonomia in merito a quello che si sta facendo.

Al termine dell'attività sarà compito della pedagoga compilare la *check-list* di valutazione (Allegato 7) in merito all'andamento della mattinata. Questo strumento sarà utile, come è stato annunciato in precedenza, per formulare una valutazione personale e complessiva in merito al gruppo di bambini con cui la pedagoga ha lavorato. Potrebbe essere anche utile come autovalutazione della pedagoga stessa e per far propri degli accorgimenti che possono comporre il bagaglio di bisogni per i progetti futuri.

3.2 Il ruolo del pedagista

3.2.1 Una figura a “rete” tra alunni, istituzione scolastica e famiglia

Alla fine di questo elaborato, si può dedurre che il profilo del pedagista può rivelarsi molto significativo, anche inserito nel contesto scolastico. Il pedagista rappresenta una figura professionale ancora in divenire, ma sempre più essenziale per il rinnovamento generativo del sistema di *welfare*. Infatti, in una prassi educativa che si sviluppa a partire da un intervento pedagogico, *“la persona “beneficiaria” va considerata in un’ottica attiva: non cittadini semplicemente fruitori di un servizio, ma generatori di nuovo welfare”*.¹⁷⁴

Il pedagista, nel progetto sopra esposto, ha il compito di porsi come una figura che tesse relazioni: con gli alunni della scuola, con il personale scolastico e con il contesto territoriale e familiare in cui, indirettamente, è inserito.

Con gli alunni, i principali *stakeholder* del progettista, si ha il compito di costruire una relazione educativa dialogica e didattica, che sia capace di mettere in movimento sfere personali ed interpersonali delicate ma importanti. Nella relazione, realizzata nel dialogo e nella comunicazione di due o più persone, il pedagista ha il compito fondamentale di accogliere le idee, stimolare ad un’emancipazione maggiore e promuovere il benessere dell’individuo.

Con il personale scolastico, incaricato all’istruzione dei giovani alunni, il pedagista si pone in una dimensione parallela capace di porsi a fianco degli insegnanti, stimolando la capacità di comprendere nel profondo i bambini che sono stati loro affidati. Attraverso atteggiamenti quali l’ascolto, la pazienza e l’accoglienza senza preconcetti, in sintonia con il personale incaricato alla crescita dei bambini, si può testimoniare come sia possibile una rivoluzione personale in termini di crescita, sviluppo, progressione e cambiamento migliorativo.

Con le famiglie, il compito del pedagista è quello di realizzare una sinergia tra le due parti, una collaborazione efficace, capace di abbattere ogni muro per il bene dei piccoli. La cura e la crescita serena dei nostri bambini rimane al primo posto nello sviluppo armonioso del proprio sé. I principali incaricati a questo importante compito sono i genitori e conseguentemente le figure professionali che nel corso della vita si affiancano a loro, quali pedagogisti, insegnanti, educatori e così via. I genitori imparano a fare i

¹⁷⁴ V. Iori (a cura di), 2018, *Educatori e pedagogisti. Senso dell’agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, p. 13

genitori nella pratica quotidiana, nelle difficoltà e anche nelle conquiste. È importante che, nel fare questo, siano accompagnati da figure competenti in materia, capaci non di assecondare, ma di accogliere il bisogno di confronto, di aiuto e di appoggio che viene richiesto.

Va da sé che il legame tessuto con questi tre nuclei sia un beneficio reciproco: lavorare in collaborazione con gli altri sgrava di molto il peso di lavorare in solitudine. L'accento che qui si vuole porre in evidenza denota tuttavia un sostanziale *imprinting* pedagogico di tipo collaborativo e partecipativo, capace di incontrare i bisogni insiti dei nostri bambini.

3.2.2 Le sfide del pedagogo nella scuola dell'ultimo decennio

È difficile formulare l'identità pedagogica odierna di un pedagogo che opera all'interno della scuola perché risulta essere una figura ancora poco nota e riconosciuta. La proposta educativa che egli deve formulare nei propri progetti racchiude un insieme di esperienze, di incontri, di pratiche che hanno l'obiettivo di far vivere all'individuo un'esperienza qualitativamente importante per la propria vita, nel rispetto delle esigenze di ciascuno. È fondamentale quindi capire quali mosse mettere in atto e come agire in determinate situazioni, avendo come fine la realizzazione di un'esperienza autentica e significativa per il bambino affidato al pedagogo in un determinato contesto. Nel libro di Vanna Iori, senatrice della Repubblica Italiana, vengono formulate due competenze trasversali che possono essere utilizzate durante la realizzazione della professionalità educativa. È stata elaborata in primo luogo la competenza interpretativa, nella quale il pedagogo ha il dovere di promuovere la realizzazione di interpretazioni che si fondino sull'esperienza che vive con il proprio educando, e non invece di interpretazioni "calate dall'alto". Successivamente, è stata formulata la competenza metodologica e pragmatica, capace di stimolare un'azione ricca di metodo che sostenga attivamente la prassi educativa.¹⁷⁵

Un pedagogo di oggi, nel momento in cui si relaziona specificatamente con un bambino, ha il compito individuare i suoi "punti fermi", ma allo stesso tempo deve porsi come fine quello di ricercare la strategia migliore per fargli scoprire il benessere completo. Attivare tale metodologia risulta difficile e complesso, non solo nell'ambito scolastico, ma anche in qualsiasi altro settore laddove il pedagogo opera. Lavorare affinché il bambino o la persona raggiunga il proprio benessere risulta inoltre un

¹⁷⁵ Ivi, p. 51

meccanismo instabile e problematico, poiché coinvolge l'evoluzione e la maturazione di ognuno, che cambia nel tempo e nello spazio personale.

La professionalità che il pedagogo dell'ultimo decennio deve possedere, nella sua complessità, evidenzia la promozione di un atteggiamento critico, capace di focalizzare *“non solo i molteplici aspetti coinvolti, quanto i rapporti e le vicendevoli influenze che esercitano gli uni sugli altri”*.¹⁷⁶ Lo scopo ultimo del pedagogo è riflettere, quindi, in maniera organica e critica, sul mondo dell'educazione.

Ciò non può essere realizzato se, alla base dell'agire di un pedagogo, non ci sia l'intenzionalità. Tale caratteristica viene fatta apprendere fin dall'inizio a chi si affaccia al mondo dell'educazione e della pedagogia. Infatti, l'educazione esiste solo nel momento in cui si pensa intenzionalmente e criticamente ad un progetto pedagogico specifico per quel problema o per quella persona. Un lavoro simile è stato fatto per questo elaborato: a partire da alcune problematiche concrete, si è realizzato un progetto che potesse rispondere al bisogno educativo evidenziato dalla teoria in modo critico. Come ricorda Cristina Palmieri in un capitolo del libro di Vanna Iori, *“lo scopo del lavoro educativo, [...], non è generare esperienze “modello”, educative in assoluto, ma esperienze tali da toccare persone in carne e ossa per coinvolgerle in un processo di sperimentazione di sé, del mondo e degli altri”*.¹⁷⁷ Si può notare come, tuttavia, il progetto pedagogico che viene messo in campo per educare una persona, sia qualcosa di strettamente collegato alla propria individualità: lo scopo ultimo per il pedagogo dev'essere quello di realizzare le condizioni affinché l'esperienza educativa possa essere fonte di apprendimento specifico, possibile solamente *“a partire da ritmi, esigenze, interessi e bisogni unici”*.¹⁷⁸ Lo sguardo all'unicità di ognuno ma, contemporaneamente, uno sguardo mediatore tra l'educando e ciò che c'è fuori di lui, è quello che deve avere un pedagogo quando si accinge a realizzare un lavoro di questo tipo. L' 'etica dello sguardo' è quindi necessaria per assumersi la responsabilità di ciò che si sta facendo. L'aspetto della responsabilità pedagogica è una diretta conseguenza della predisposizione a vedere le cose: l'Altro, in quanto persona, impedisce al pedagogo di oltrepassare ciò che ha visto e lo obbliga invece a soffermarsi e ad accorgersi dell'esistenza dei suoi bisogni, in modo critico.

Questa dinamica con l'altro presuppone sempre una relazione che sia capace, in primo luogo, di instaurare un dialogo educativo aperto alla sfera del possibile. Il pedagogo di

¹⁷⁶ Ivi, p. 63

¹⁷⁷ Ivi, p. 50

¹⁷⁸ Ibidem

oggi ha il compito di relazionarsi con i bambini che gli sono stati affidati e aiutarli a dare forma alla propria individualità attraverso attività e pratiche mirate, *“promuovendo contesti di esperienza e spazi narrativi in cui scegliersi”*¹⁷⁹. Avere a cuore la promozione di questa evoluzione nel bambino significa cioè *“aver cura non tanto di ciò che è, ma anche di ciò che non è ancora, perché possa dispiegarsi e assumere la forma migliore possibile”*.¹⁸⁰ È questo il cammino che un pedagogo ha il compito di seguire per poter mettere a punto la piena realizzazione del soggetto e coltivare una strada segnata costantemente dalla speranza trasformativa.

¹⁷⁹ Ivi, p. 115

¹⁸⁰ Ivi, p. 65

CONCLUSIONE

Nelle idee, pratiche e teoriche, delineate in tale elaborato la figura del Pedagogista ha rivestito costantemente un ruolo fondamentale: egli è infatti un professionista che detiene le competenze teoriche, metodologiche-pratiche, sociali ed organizzative che rispondono in modo opportuno ed efficace ai bisogni elaborati dai bambini dopo la pandemia che li ha coinvolti in prima persona.

In seguito a delle constatazioni teoriche che hanno fatto da sfondo ai primi due capitoli e che hanno definito un quadro teorico chiaro ed ampio, l'azione successiva è avvenuta attraverso la realizzazione di un'idea progettuale: un intervento generale rivolto ad un gruppo di bambini appartenenti all'ultimo anno della scuola dell'infanzia.

È doveroso sottolineare che l'attenzione è stata posta anche alla singola persona coinvolta, in quanto la figura professionale del pedagogista ha il compito di far “nascere” il meglio da ogni singolo individuo.

L'utilizzo della storia “Il paese senza nome” è stato elemento di continuità che ha permesso il raggiungimento degli obiettivi specifici che ci si era posti in fase di progettazione.

La metodologia di partecipazione attiva proposta, vuole essere una risposta ai bisogni educativi di *empowerment* emersi dai bambini stessi e dai loro *caregiver* e rappresenta inoltre un'occasione di crescita e di sperimentazione nuova, dialogica e stimolante per il pedagogista.

In linea generale si può sostenere che gli obiettivi enunciati in introduzione siano stati realmente raggiunti, nella consapevolezza che la strada che porta alla partecipazione e alla maturazione è ancora molto lunga e si realizza solo nella negoziazione con gli altri. Con questo elaborato, si vuole gettare dei piccoli “semi”, con la speranza che il progetto ideato possa diventare un “fiore”, e possa prendere forma in qualche istituto scolastico disponibile ad accoglierlo e “piantarlo” nella formazione dei propri alunni.

BIBLIOGRAFIA

- Cosentino, S. Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Napoli, Liguori, 2011
- Allancé, & Babled, T. (2021), *Comesidice?*, Milano, Babalibri
- Ammaniti M. (2020), *E poi, i bambini: i nostri figli al tempo del coronavirus*, Solferino Editore
- Annalisa Falcone (2020), *Dalla parte dell'educazione*, ISBN
- Antoine De Saint-Exupéry (2016), *Il piccolo principe*, Milano, BUR Rizzoli
- Barbagli M., Dei M. (1969). *Le vestali della classe media*. Bologna, Il Mulino
- Bauman, Z. (2006). *Paura liquida*. Italia: Editori Laterza
- Benetton, M. (2020). Le valenze interdisciplinari dell'outdoor education nel paesaggio pedagogico. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 197-209
- Bernasconi, N. (2014). *Lo scrigno dell'orto: facciamo come abbiamo già fatto* (Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI))
- Bertolino F., Guerra M. (2020), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*, Parma, Edizioni Junior
- Borruso, F. (2022). La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico sulla formazione degli insegnanti. *PEDAGOGIA OGGI*, 20(1), 062-068.
- Bortolotti, A., Pasqualotto, A., Tommasi, P., & Venuti, P. (2017). Alla "Scuola inclusiva nel Bosco", per essere liberi di crescere assieme. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1), 185-200
- Bottigli, L., & Falaschi, E. (2020). L'educazione "a distanza". Un'esperienza a sostegno del cambiamento formativo di educatrici e insegnanti dei contesti "zerosei". *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 182-202
- Bovero A., (2020). Vita e morte nell'era del Covid-19: un'esperienza adleriana. *Riv. Psicol. Indiv*, 88, 23-39.
- Brandani W., Tomisich M. (2015), *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*, Torino, Carocci Faber
- Caccia N. (2022), Orto-giardino: luogo di cura di sé e degli altri, *Percorsi formativi 0-6 FISM*, Venezia, Marzo 2022

- Cambi, F. (2009). La Philosophy for children tra stile cognitivo e idea di cittadinanza. *La Philosophy for children tra stile cognitivo e idea di cittadinanza*, 255-259
- Campello G. (2019), *Le parole gentili – Per stare bene insieme*, Milano, Emme Edizioni
- Cavallo A. (2021), Appunti di lezione, *Corso modelli e pratiche curriculari*, Università degli Studi di Padova, Novembre 2021
- Cavallo A. (2021), Philosophy for children. Costruire comunità di ricerca in classe, *Modelli e pratiche curriculari*, Università degli Studi di Padova, Novembre 2021
- Cavallo A. (2021), Philosophy for children. Trasformare la classe in comunità di ricerca, *Modelli e pratiche curriculari*, Università degli Studi di Padova, Novembre 2021
- Cazzador, N. (2016). Il ruolo decisivo dell'intelligenza emotiva. <https://www.didattica-red.it/wp/wp-content/uploads/2009/04/CAZZADOR-intelligenza-emotiva.pdf>
- Chiaro, G., Prati, G., & Zocca, M. (2015). Smart working: dal lavoro flessibile al lavoro agile. *Smart working: dal lavoro flessibile al lavoro agile*, 69-87.
- Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (D.lgs. 65/2017) (https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61f0-453e85ae87d5?version=1.0&t=158988092101)
- Cosentino A. (2008), *Socialità riflessiva e democrazia. La “philosophy for children” e la scuola italiana*, Pubblicata in “Rassegna”, n° 37/2008
- D. Goleman (1996), *Intelligenza emotiva*, BUR
- Dentale H. (2015), *Il corpo narratore di storie. Idee e percorsi progettuali per svolgere attività espressive e narrative con i bambini del nido e della scuola dell'infanzia*, Lecce, youcanprint
- Dentale H. (2019), *Prendiamoci il tempo per stare con noi*, Torino, Lindau
- Dentale H. (2021), *Puoi costruire per me una scuola gentile?*, Torino, Lindau
- Dewey, J. (2014), *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- Di Rago R. (2007), *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini ed esperienze*, Milano, Franco Angeli

- Di Rago R. (2015), *Emozionalità e teatro. Di pancia, di cuore, di testa*, Milano, FrancoAngeli
- E. Durkheim (2007), *L'evoluzione pedagogica in Francia*, Bologna, Bononia University Press
- Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, 2000
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di) (1995,2017), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Parma, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni
- F. Marino, *Mistero e conoscenza ne Il piccolo principe di Saint-Exupéry*, in Bottacin Cantoni L., Tomatis F. (a cura di), "Paradosso", n. 1 (giugno 2020), Il Poligrafo
- Fabiano, A. (2019). Scuola digitale e progetto di vita. La questione centrale per una nuova scuola democratica. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione*, 17(1), 145-152.
- Ferrero, V. (2021). Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 88-103
- Intervista di Maria Pia Ceci, "Il prof ti viene a prendere attraverso la webcam", *Il sole 24 ore*, 16/3/2020
- Ius M., Milani P., *Educazione, pentolini e resilienza*, Padova, Kite Edizioni
- Ius M., Milani P., *Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola*, Kite Edizioni, Padova
- Izzo D., Ciurnelli B., (2020) COVID 19. Ricerche e risposte dal sistema dell'istruzione, *Lifelong, Lifewide, Learning*, 17 (37): 26-43
- Jansson M., Martensson F., Gunnarsson A., (2018), "The meaning of participation in school ground greening: a study from project to everyday setting" in *Landscape Research*, 43, 1, p. 163-179
- Leone L., Prezza M. (2005), *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo, culturale*. Milano, FrancoAngeli

- Linee guida per la realizzazione di piccoli interventi naturali nei giardini dei nidi e delle scuole dell'infanzia di Bologna (2013), Per restituire la natura ai bambini, *Percorsi formativi 0-6 FISM*, Venezia, Novembre 2021
- Lipman M., (2003), *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero
- Lorenz, S. D. *Spazi esterni e spazi interni, una complessa interazione da valorizzare. educativa*, p. 6• Gianfranco Staccioli, Introduzione ai contributi dei docenti, p. 9.
- Lorenzetti, C. (2019). *Outdoor education: un'esperienza di educazione all'aperto per scoprire le potenzialità dell'approccio nell'insegnamento dell'italiano* (Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI))
- Marshall B. Rosenberg (2017), *Le parole sono finestre [oppure muri]. Introduzione alla comunicazione nonviolenta*, Reggio Emilia, Esserci
- McMillian (1919), *The nursery school*, London, Dent
- Migliorati, L. (2020). Un sociologo nella Zona Rossa: Rischio, paura, morte e creatività ai tempi di Covid-19. *Un sociologo nella Zona Rossa*, 1-98.
- Milan G., *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, Pensa Multimedia, Padova
- Milani, C. (2017), *La forza nascosta della gentilezza*, Sperling & Kupfer
- Milani, L. (2021). COVID-19: dinamiche familiari e aggressività nelle fasi di lockdown. *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 23.3: 7-10
- Nanni, A. (2012) Educare alla cittadinanza globale, oggi, in tempo di crisi. Obiettivi, strumenti, linguaggio, *Caritas Italiana*, Romamil
- Nigro, P. A. La Scuola in Italia dalla legge Casati all'Autonomia scolastica. Disponibile da: http://www.istitutodegasperi-emiliaromagna.it/pdf/nigro_1.pdf.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2015), *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*, Padova, Cleup
- Oliva G. (2008), *Il teatro nella scuola. Aspetti educativi e didattici*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere, Economia e Diritto
- Oliva G. (2016), *Educazione alla teatralità: il gioco drammatico*, Novara, XY.IT Editore
- Oliva G. (2022), L'educazione alla teatralità: le arti espressive come pedagogia della creatività, *Master "Azioni e interazioni pedagogiche attraverso la narrazione e*

l'educazione alla teatralità”, Facoltà di scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Febbraio 2022

- Oliva G. (2022), *L'educazione alla teatralità: le nuove indicazioni ministeriali, Facoltà di scienze della formazione primaria, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*, Venezia, Febbraio 2022
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori Università
- Pedrotti, A., Civilleri, A., Malfer, L., Martinelli, C., Mosna, N., Pasini, A., & Veronesi, L. (2020). RiEmergere: le voci dei bambini/e, dei ragazzi/ee dei genitori durante l'emergenza Covid-19 in Provincia di Trento. *Quaderni ACP*, 253-258.
- Pellegrino, F. (2020). “Abbiamo paura ma non ci fermiamo”: coronavirus e stress in Sanità. *Medici Oggi*.
- Pfister M. (2019), *Arcobaleno*, Milano, Nord-Sud Edizioni
- Pini, M., & Rinaldi, A. (2020). Nuova imprenditorialità mancata e perdita di occupazione: prime valutazioni sugli effetti della pandemia sul sistema produttivo italiano1. 10 (3) 121
- Roversi V. (2021), *Trasformare la classe in comunità di ricerca, Laboratorio P4C – Modelli e pratiche curriculari*, Padova, Novembre 2021
- S. Poli (2020) Invecchiamento e Coronavirus: la costruzione sociale del rischio e la marginalizzazione degli anziani oltre il lockdown, *SocietàMutamentoPolitica* 11(21): 271-280. doi: 10.13128/smp-11967
- Sansavini, A., Trombini, E., & Guarini, A. (2020). Genitori e bambini 0-6 anni durante l'emergenza Covid-19: problematiche, nuove sfide e iniziative di supporto psico-educativo. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 24(2), 195-200.
- Santagati, M., & Barabanti, P. (2020). Connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19. *Media Education*, 11(2), 109-125. Doi: 10.36253/me-9646
- Santi M. (2006), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori Editore
- Santi M. (2019), *Costruire comunità di integrazione in classe*, Lecce, Pensa MultiMedia

- Santovecchi, P., & Tumietto, M. (2021). Giovani e pandemia COVID-19: risvolti psico-sociali. *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, 15(1-3), 131-141. doi: 10.14664/rcvs/137
- Schiavone, P. (2020). *Distance Learning: Between Emergency and Innovation* (No. 4271). EasyChair.
- Siliberti R. R. (2014), “Con” e “oltre” la philosophy for children. *Formazione all'autoconsapevolezza etica nella scuola dell'infanzia*, Università degli studi di Foggia
- Silva, C. M. (2022). Educazione e cura dei bambini e delle bambine ai tempi del coronavirus. La risposta dei servizi educativi italiani, *Educação* <https://doi.org/10.5902/1984644468021>
- Tamburlini, G., & Marchetti, F. (2020). Pandemia di Covid-19: motivazioni e indicazioni per l'apertura di spazi educativi per bambini. *Covid-19 Pandemic: Reasons and Indications for the Opening of Educational Spaces for Children*. *Medico e Bambino*, 39(5), 301-304
- Tortella, P., Schembri, R., & Fumagalli, G. (2020). Covid-19 e gli effetti dell'isolamento sulla sedentarietà e sull'attività fisica dei bambini: uno studio italiano. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(3), 101-110. DOI:
- Umakanthan, S., Sahu, P., Ranade, A. V., Bukelo, M. M., Rao, J. S., Abrahao-Machado, L. F., Dahal, S., Kumar, H., & Kv, D. (2020). Origin, transmission, diagnosis and management of coronavirus disease 2019 (COVID-19). *Postgraduate medical journal*, 96(1142), 753–758. <https://doi.org/10.1136/postgradmedj-2020-138234>
- V. Iori (a cura di), 2018, *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson
- Vicari S. & Di Vara S. (2021), *Bambini, adolescenti e Covid19: l'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Trento Erickson
- Vigoni S. (2021), Il fare dei bambini tra outdoor e indoor education, *Percorsi formativi 0-6 FISM*, Venezia, Novembre 2021
- Zago G. (2013) *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Milano, Mondadori Università

- Zappa C., (2022), Il dispositivo teatrale per l'infanzia. "Diritto all'espressione" del bambino, *Convegno ArtisticaMENTE 2022 Il teatro nella scuola*, Venezia, Febbraio 2022

SITOGRAFIA:

- https://asnor.it/it-schede-15-le_competenza_chiave_europee
- <https://istitutoalzavole.edu.it/wp-content/uploads/sites/43/2018/09/Un-pensiero-per-un-anno-2018-.pdf>
- <https://www.21secolo.news/world-kindness-day-con-la-gentilezza-si-puo-scuotere-il-mondo/#:~:text=Sabato%2013%20novembre%20%C3%A8%20il,si%20pu%C3%B2%20scuotere%20il%20mondo>
- https://www.corriere.it/scuola/secondaria/cards/covid-didattica-digitale-pro-contro-scuola-distanza/didattica-distanza-tornata_principale.shtml
- <https://www.ecopsicologia.it/fiamma-brillante/>
- https://www.formazione-cambiamento.it/index.php?option=com_content&view=article&id=688&catid=115
- <https://www.illibraio.it/news/varia/orto-cura-221484/>
- https://www.ilsole24ore.com/art/lavoro-istat-crollo-occupazione-inizio-pandemia-persi-945mila-posti-AD7ePfVB?refresh_ce=1
- https://www.istruzione.it/educazione_civica/
- <https://www.lifeskills.it/le-10-lifeskills/>
- https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262
- <https://www.miur.gov.it/scuola-dell-infanzia>
- <https://www.osservatori.net/it/ricerche/comunicati-stampa/smart-working-emergenza-covid19-new-normal>
- <https://www.philosophyforchildreningioco.it/propositidifilosofia/progetti/philosophy-for-children/#:~:text=La%20philosophy%20for%20children%20nasce,ricercatrici%20come%20Ann%20Margaret%20Sharp>
- <https://www.slowfood.it/educazione/orto-in-condotta/>
- <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/GENTILEZZA/>
- <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/articoli/>
- <https://www.unicef.it/media/coronavirus-in-aumento-la-violenza-contro-i-minori/>

ALLEGATI

ALLEGATO 1 – “Il paese senza nome”

ALLEGATO 2 – Un abbraccio di colori

ALLEGATO 3 – Un fiore colorato per ogni macchiolina

ALLEGATO 4 – Check-list attività 1

ALLEGATO 5 – Check-list attività 2

ALLEGATO 6 – Chieck-list attività 3

ALLEGATO 7 – Checklist attività 4

“IL PAESE SENZA NOME”

<https://fb.watch/fBr9PMnOTU/>

C’era una volta un Paese senza nome, tutto era bianco o nero. Il cielo era bianco, gli alberi erano neri e le foglie nere, l’erba era bianca, i fiori erano un po’ bianchi e un po’ neri e le case erano nere con i pallini bianchi; insomma regnava la tristezza e non esisteva alcun tipo di colore. Gli abitanti del Paese senza nome erano delle Macchie di ogni forma; alcune erano piccole, altre grandi... ma tutte senza colore. L’unica cosa colorata, nel Paese senza nome, era una piccola medaglia dai mille colori, che veniva gelosamente custodita in una teca di vetro dalla Macchia più anziana del villaggio. La medaglia dai mille colori era destinata a chi per prima avesse trovato la felicità.

Le macchie però erano sempre tristi, correvano freneticamente avanti e indietro nel Paese senza nome, cercando di trovare qualcosa che potesse renderle felici.

La mattina si svegliavano e tutte avevano un sacco di cose da fare; chi correva in avanti, chi indietro, chi a destra, chi a sinistra, chi con le ruote, chi a piedi; c’era chi era impegnato a litigare, chi a criticare e pensate, c’era anche chi era impegnato a raccontare un sacco di bugie, credendo che così, sarebbe stato felice. Non riuscivano a capire dove si nascondesse la felicità.

Quando le macchie si incontravano per strada, si facevano un sacco di dispetti e di linguacce, alcune si salutavano ma, un momento dopo, si facevano nuovamente le smorfie. Erano indisciplinate e irrispettose e non si chiedevano mai scusa tra loro.

La vita così scorreva veloce, ora dopo ora, giorno dopo giorno, anno dopo anno. Era frenetica e piena di impegni. Ogni Macchietta faceva a gara per avere tante più cose e oggetti delle altre, così da potersene vantare, riempiendo la propria casa di inutili cianfrusaglie, fino ad avere pochissimo spazio per muoversi. Credevano che la felicità fosse nascosta negli oggetti che portavano a casa perché avrebbero potuto scatenare l’invidia delle altre Macchiette, soddisfacendo così la loro smania di possedere... ma puntualmente restavano deluse.

Le Macchie, pur vivendo nello stesso paese, e pur essendo tristissime, si sentivano sempre più sole e tristi. Strano vero? Allora continuavano a cercare, a cercare in lungo e in largo

la felicità, per guadagnare la medaglia dai mille colori, ma niente da fare, non ce n'era traccia.

Un giorno la Macchia più anziana del paese, e quindi la più saggia, decise che era ora di fare qualcosa per cambiare la situazione. Ebbe così l'idea di organizzare un concorso a premi per trovare un colore adatto alla felicità e dare un nome al loro paese, così le chiamò attorno a sé: "Mie care Macchioline, dovrete trovare il colore che più si abbina alla felicità e giustificare il motivo di tale scelta. Inoltre dovrete trovare un nome per il nostro paese, non può più stare senza. Chi li troverà, riceverà in premio la medaglia dai mille colori e potrà portarsela a casa."

"Oh... la medaglia dai mille colori!" – esclamarono – "finalmente potremmo essere felici!".

Così tutte cominciarono a pensare che colore potesse avere la felicità.

"Per me ROSSO" – disse una piccola Macchia – "Rosso perché è il colore del cuore e quindi dell'amore che dà felicità. Anzi, dovremmo essere tutte colorate di rosso, così il nostro Paese si chiamerebbe Rosso Rossetto".

Puahahahahahah, scoppiarono a ridere per quello che aveva detto... non rispettando così il suo pensiero.

"Io invece dico GIALLO" – urlò una macchia – "Giallo è il colore del sole e il sole mette di buonumore, quindi è il colore della felicità. Anzi, tutte dovremmo essere gialle così il nostro paese si chiamerebbe Giallotto Pulcinotto."

Tutte le fecero un sacco di linguacce... non rispettando così il suo pensiero.

"Ma assolutamente no!!! Tu sei matta! A me piace solo l'ARANCIONE" – disse una macchia – "L'arancione è il colore delle vitamine e le vitamine danno un sacco di forza, quindi rendono felici, e poi l'arancione si ottiene mescolando il giallo del sole con il rosso dell'amore, quindi è forte due volte! Dovremmo essere tutte colorate di arancione così il nostro paese si chiamerebbe Arancello il più bello."

La macchie, sempre più furiose, cominciarono ad insultarla e a farle un sacco di sberleffi... non rispettando così il suo pensiero.

Ad un certo punto una macchia esordì: "Ah ma chi ti credi di essere?! Secondo me il colore più bello di tutti è l'AZZURRO. L'azzurro è il colore del cielo, quindi della libertà;

se tutte fossimo azzurre saremmo libere da questa tristezza e finalmente felici, così il nostro paese si chiamerebbe Azzurrone Zuzzurellone.”

“Ah ah ah, che nome sciocco!” – disse una macchia molto antipatica... non rispettando così il suo pensiero.

Intanto la discussione si faceva sempre più accesa e prepotente ed il cielo cominciò a diventare sempre più scuro. Le Macchie, ignare di cosa stesse per accadere continuarono la loro discussione.

“Io dico VERDE!” – urlò una macchia – “Il villaggio sarebbe felice come un prato in primavera se fossimo tutte verdi e il paese potrebbe chiamarsi Verdocchio il Paesocchio. E poi il verde è l’unione del giallo del sole e il blu del cielo, quindi un colore felicissimo.”

Le altre macchie cominciarono ad insultarla e a farle un sacco di boccacce.

“Ah ah ah, hai detto una sciocchezza! – dissero deridendola... e senza rispettare il suo pensiero.

Si alzò intanto un forte vento e le Macchie, incuranti che da lì a poco sarebbe scoppiato un forte temporale, continuavano ad ingozzare l’accesa discussione con parole arroganti ed offensive.

“Basta! Come fate a non capire che il colore della felicità è solo il VIOLA? Dovremmo essere tutte viola per essere felici perché è il colore delle Viole del pensiero che fioriscono in primavera e portano pensieri felici; e poi il viola si ottiene mescolando il rosso dell’amore con il blu del mare, così il nostro paese si chiamerebbe Violoncino Pensierino.”

La macchia scatenò la furia e l’agitazione di tutte le altre che cominciarono ad urlare e ad infierire contro di lei... senza rispettare il suo pensiero.

“Calma, calma!” – disse una Macchia che fino a quel momento non era mai intervenuta – “Secondo me il colore della felicità è il BLU. Il blu è il colore del mare calmo e, se tutte fossimo blu saremmo più calme e, non litigando, saremmo felici.”

Insomma, tutte dissero la loro fino a quando il cielo tuonò. “Aiuto il temporale!!!!” – gridarono le macchioline – “Presto andiamo a casa a ripararci!”

Il cielo era sempre più nero. Le Macchie scapparono a gambe levate e si chiusero in casa, una scrosciante pioggia nera scese per molti e molti giorni. Le Macchioline chiuse in casa, un po' si annoiavano, e cercavano di passare il tempo come meglio potevano; c'era chi faceva una torta, chi guardava la televisione, chi leggeva libri, chi disegnava... ma senza colori non era divertente. La pioggia incessante rendeva tutto più triste. Sembrava che il cielo piangesse litri e litri di lacrime, era triste anche lui perché non aveva un colore. Le Macchioline costrette a restare chiuse in casa ebbero l'occasione di pensare e di riflettere.

“Forse siamo state troppo cattive. Non abbiamo avuto rispetto le une delle altre. Ci siamo dette un sacco di cose brutte e poco gentili” – pensarono, e cominciarono a pentirsi. Rifletterono a lungo sul loro atteggiamento e pensarono a quanto sarebbe stato bello chiedersi scusa con il cuore in mano e si promisero che, non appena fosse cessata la pioggia, sarebbero andate in strada a scusarsi e ad abbracciarsi.

In quel momento smise di piovere, le Macchioline si sentirono come non si erano mai sentite prima d'ora, scesero in strada e, pentite del loro comportamento si abbracciarono e cominciarono a dirsi cose carine e gentili e a rispettare i pensieri di tutte.

Fu così che abbracciandosi si sentirono per la prima volta felici e il Paese senza nome cominciò, come per magia, a colorarsi: il cielo divenne azzurro, gli alberi marroni e le foglie verdi, i fiori si colorarono di splendide sfumature, i prati divennero verdi e le case tutte colorate. Poi si guardarono e videro che anche loro cominciavano a colorarsi e si abbracciarono forse forte, felici di questa cosa.

Si accorsero così che, abbracciandosi, stavano formando uno splendido arcobaleno e capirono che ognuna poteva essere il colore che voleva rispettando quello delle altre. Avevano finalmente capito cos'era la felicità e l'avevano trovata nella gentilezza e nel rispetto reciproco.

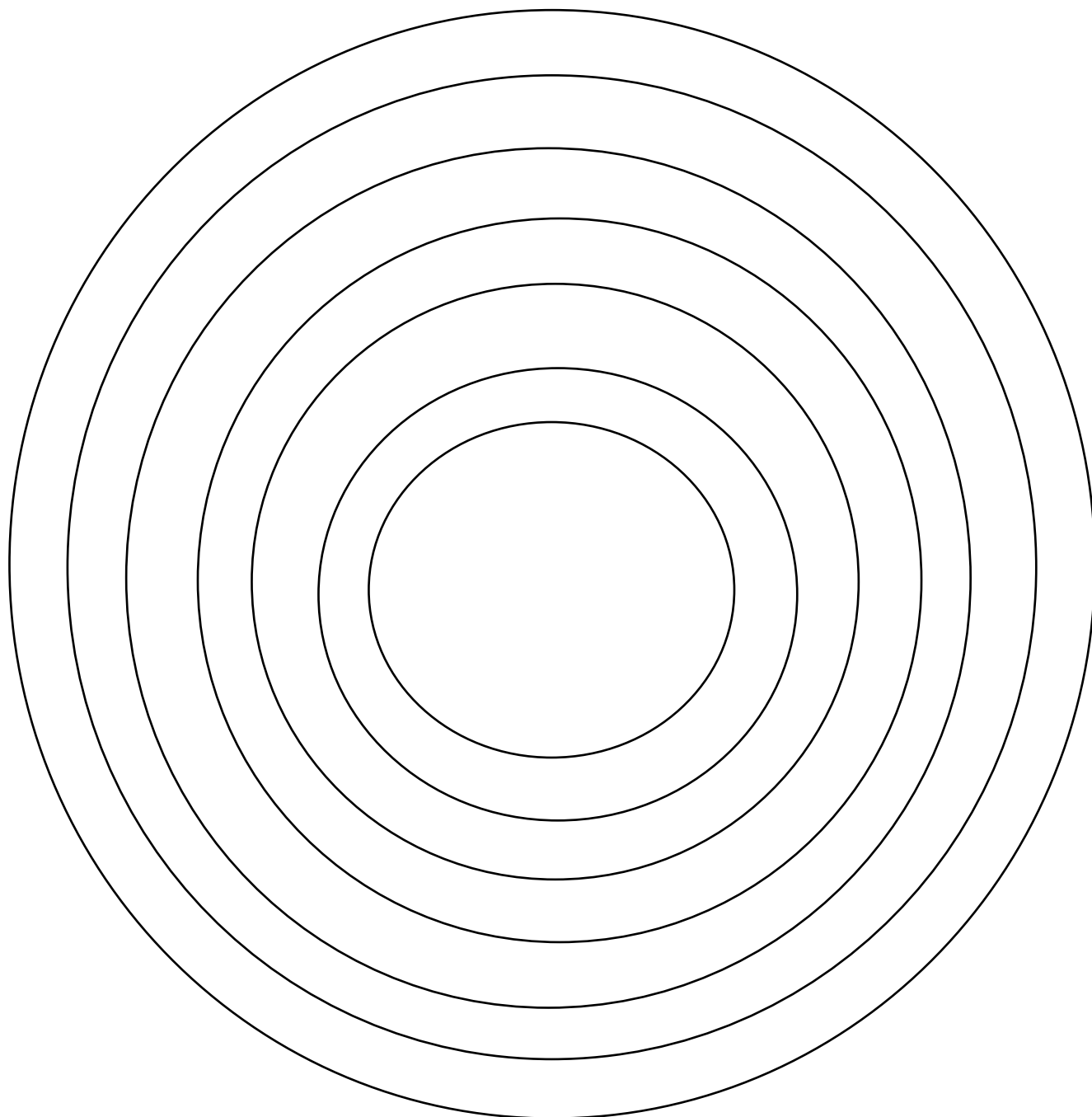
...e la medaglia dei mille colori? Che fine aveva fatto?

Altro non era che quell'arcobaleno, solo che prima era chiuso e soffocato dall'egoismo e dalla presunzione di avere sempre ragione.

“Andrà tutto bene”, si dissero, e vissero per sempre felici e colorare nel PAESE DELL'ARCOBALENO.

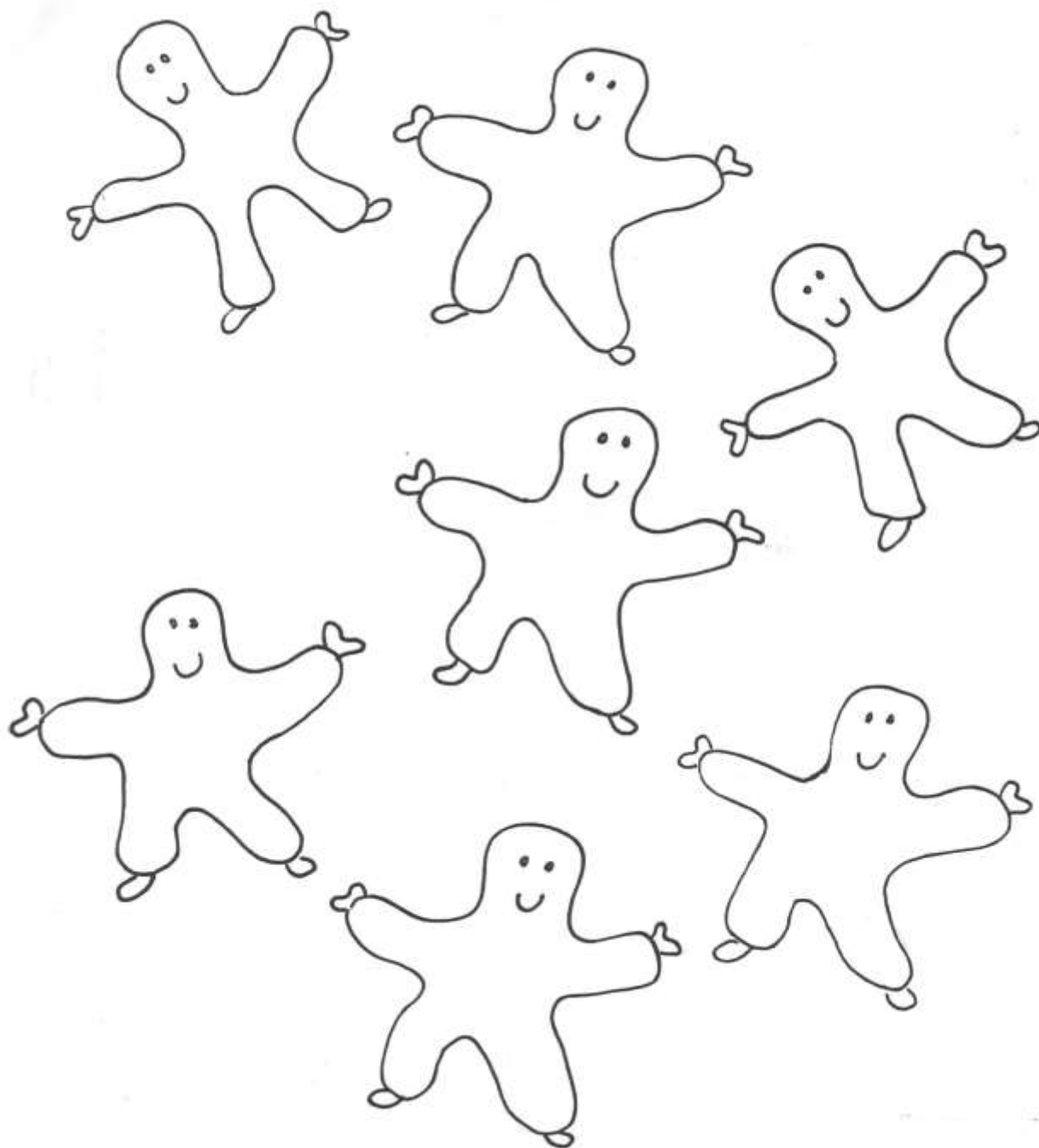
ALLEGATO 2:

Un abbraccio di colori



ALLEGATO 3:

Un fiore colorato per ogni macchiolina



ALLEGATO 4:

Check-list
Attività 1

<i>Nome bambino</i>	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NIENTE
Sa aspettare il proprio turno				
Riconosce i colori				
Riconosce la propria identità				
Comprende ciò che viene chiesto				
Sa ascoltare				
Riconosce le parole rispetto e gentilezza				

ALLEGATO 5:

Check-list
Attività 2

<i>Nome bambino</i>	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NIENTE
Sa relazionarsi in gruppo				
Sa attendere il proprio turno				
Si mette in gioco senza paura				
Utilizza i diversi materiali spontaneamente				
Rispetta la consegna				
È coordinato/a nel movimento				

ALLEGATO 6:

Check-list
Attività 3

<i>Nome bambino</i>	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NIENTE
Sa intervenire in tempi e modi opportuni				
Si mette in discussione negoziando il proprio pensiero con gli altri				
Prende parola senza timore				
Nel dialogo, si mantiene all'interno del tema				
Sa rispettare gli altri				

ALLEGATO 7:

Check-list
Attività 4

<i>Nome bambino</i>	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NIENTE
Sa muoversi senza difficoltà				
Assume una postura e un atteggiamento corretti				
Sa esprimere con il proprio corpo ciò che sente e prova				
Si relaziona facilmente con gli oggetti proposti				
Possiede creatività				

