



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

**La gestione del conflitto come competenza di vita.
Sperimentazione di un percorso educativo alla scuola primaria.**

Relatore
Mirca Benetton

Laureanda
Silvia Pegoraro

Matricola: 1196835

Anno accademico: 2022-2023

Indice

Introduzione.....	4
1. Il diritto di litigare	5
2. La competenza conflittuale.....	10
3. Il conflitto a scuola e i metodi di gestione del conflitto	14
3.1 Metodo III- Thomas Gordon.....	18
3.2 La gestione creativa del conflitto- Marianella Sclavi.....	20
3.3 Riflessione sui metodi di gestione del conflitto	28
4. Il progetto di tesi	30
4.1 Quadro teorico.....	31
4.1.1 Daniele Novara e il metodo “Litigare bene”	31
4.1.2 La Comunicazione Non Violenta di Marshall B. Rosenberg	41
4.1.3 Riferimenti normativi.....	46
4.2 Scopo e tipologia di ricerca.....	50
4.3 Strumenti di ricerca.....	52
4.4 Contesto e soggetti di ricerca	56
4.5 Fasi di ricerca	58
4.5.1 Fase osservativa e rilevazione dei dati iniziale.....	58
4.5.2 Fase di attuazione dell’intervento didattico.....	63
4.5.3 Valutazione dell’efficacia del percorso educativo	68
4.5.4 Fase osservativa finale e risultati della ricerca	74
Conclusioni.....	80
Bibliografia.....	86
Normativa.....	89
Allegati.....	90
Allegato1: strumenti di osservazione	90
Allegato 2: sintesi delle metodologie per le insegnanti.....	92
Allegato 3: questionario.....	99

Allegato 4: risultati della prima somministrazione dei questionari.....	101
Allegato 5: risultati della seconda somministrazione dei questionari	103
Allegato 6: test sociometrico iniziale	105
Allegato 7: test sociometrico finale.....	107
Allegato 8: analisi dei dati dei test sociometrici	110
Allegato 9: descrizione del percorso educativo	111
Allegato 10: intervista alle insegnanti	131

Introduzione

Parlare di conflitto oggi è più che mai attuale: ogni giorno la cronaca ne mostra una faccia, sia a livello globale, tra popoli e Stati, sia a livello locale, tra individui di comunità piccole o grandi che siano. È diventato un argomento quotidiano tanto da essere ormai considerato un'abitudine, una naturale presenza all'interno della vita sociale. Proprio per questa considerazione superficiale del conflitto, non si indaga sul suo reale significato e sulle conseguenze socio-relazionali che esso porta a breve e a lungo termine. Si mostra una generale incapacità di affrontare le dinamiche conflittuali, ricorrendo alla violenza e all'aggressività come modalità per imporre la propria libertà.

Questa panoramica evidenzia una serie di misconcezioni presenti e pregnanti la maggior parte degli esseri umani: conflitto non significa guerra; pace non significa assenza di conflitto. Quale significato assumono conflitto e pace?

Maria Montessori, già il secolo scorso, rispondeva a questa domanda: “generalmente s'intende per pace la cessazione della guerra: ma questo concetto negativo non è quello della pace”, infatti, essa è “uno sforzo immediato di risolvere senza violenza i conflitti, vale a dire di eludere le guerre” (Montessori, 2023, p. 52).

Conflitto e pace non sono un ossimoro, ma costituiscono le naturali tensioni della vita umana. Esse rappresentano una sfida per gli uomini, che si trovano a doverne ricercare e rinnovare continuamente l'equilibrio. L'educazione si pone come mezzo attraverso il quale poter imparare a gestire la complessità dell'esistenza; permette la condivisione di strategie, di strumenti e di valori per poter affrontare le situazioni conflittuali: “l'educazione è l'arma della pace” (Montessori, 2023, p. 66).

A partire da questi concetti, il presente progetto di tesi mira ad esplorare l'ambito educativo ancora poco approfondito del conflitto, indagando sulle strategie più efficaci per poterne consentire una gestione in favore della pace. All'interno di una classe terza di una scuola primaria del vicentino è stato promosso un percorso educativo finalizzato a questo scopo, assumendo come guida operativa il metodo “Litigare bene” di Daniele Novara, pedagogista, *counselor* e formatore italiano, coniugato con la “Comunicazione Non Violenta” dello psicologo statunitense Marshall B. Rosenberg, per potenziare una serie di capacità utili alla gestione del conflitto. La ricerca-valutativa effettuata con i bambini e con le insegnanti di classe, confronta la situazione iniziale con gli effetti degli

interventi educativi che, seppur concentrati in un periodo di tempo limitato e dunque parzialmente esaustivi, hanno condotto a risultati positivi, evidenziando una maturazione nella predisposizione agli eventi conflittuali da parte di entrambi i soggetti di ricerca. Il conflitto richiede un percorso di continuo esercizio, all'interno di un ambiente che consenta il litigio e una sua pacifica espressione. In questa sede si è cercato di perseguire tale obiettivo, progettando attività specifiche per la promozione delle capacità di ascolto e di attenzione, di verbalizzazione e di confronto, contestualizzando sempre i principi teorici all'interno di situazioni concrete e facilmente condivisibili con i bambini. L'approccio laboratoriale e attivo rivela l'intento pratico di questo progetto: il conflitto deve aiutare la vita.

La ricerca si inserisce a pieno titolo nel percorso di *lifelong learning* che ciascuno dovrebbe intraprendere, assumendo un compito fondamentale di rinnovamento dell'umanità: "l'educazione costruttiva della pace non può limitarsi alla scuola e all'istruzione: è un'opera di portata universale. Essa non consiste soltanto in una riforma dell'uomo, che permetta lo sviluppo interiore della personalità umana: ma è anche un orientamento verso i fini dell'umanità e le condizioni presenti della vita sociale" (Montessori, 2023, p. 53).

1. Il diritto di litigare

"Litigare è un diritto dei bambini": con questa citazione Daniele Novara avvia il suo libro "Litigare per crescere" (2010), uno degli innumerevoli testi nei quali il pedagogista italiano cerca di aprire gli occhi su un evento tanto demonizzato: il conflitto. Sono poche le tracce nelle quali è possibile ricavare una visione educativa delle dinamiche conflittuali a causa di un erroneo e irraggiungibile concetto di pace. Infatti, quest'ultima viene considerata come assenza di conflitto, condizione di completa armonia e imperturbabilità tra i membri di una comunità, i quali nutrono affetto gli uni per gli altri. Questo ideale è pressoché impraticabile e anzi distruttivo, secondo Novara, sia perché "le prescrizioni impossibili generano ansia [...] sia perché quell'idea di pace annulla quel confronto necessariamente implicato in ogni conflitto e impedisce quindi la crescita e l'evoluzione" (Novara, 2011, p. 33).

Questa concezione si collega, innanzitutto, al mito del benessere. Dal Novecento, infatti, si è sviluppato il concetto di famiglia come unità dotata di armonia, affetto e

felicità, per il quale è bene fuggire da tutto ciò che può sbilanciare quest'equilibrio idilliaco, incluso il conflitto.

A ciò si connette anche il mito del “bravo bambino”, che non disturba la serenità della famiglia con capricci, urla, pianti, richieste e comportamenti inopportuni. Il fanciullo che causa litigi, a casa o in contesti extrafamiliari, viene percepito come sbagliato, come colpevole di un'alterazione dell'armonia sociale. Quando questo accade, è un fallimento educativo per genitori e per gli educatori, che non hanno preservato l'ideale di pace.

In nome di questi miti vengono adottate dalle figure educative alcune scorciatoie che aggirano gli ostacoli al benessere tanto auspicato. Novara ne individua quattro: la prima scorciatoia è la prevenzione come contenimento assoluto, cioè l'eliminazione di qualsiasi potenziale situazione perturbatrice e conflittuale. Si limita così l'interazione tra bambini, la quale diviene sempre più controllata dagli adulti, in quanto, essa comporta inevitabilmente contrasti e litigi. La seconda scorciatoia è la sanitarizzazione dell'infanzia, intesa come trattazione medica di problemi pedagogici e educativi, riducendo così il ruolo specifico di genitori e educatori. La terza è la definizione di tutte le attività conflittuali come attività violente a causa di un'ambiguità semantica che confonde la violenza con i contrasti e le divergenze che quotidianamente si presentano nelle interazioni infantili e, più in generale, sociali. L'ultima scorciatoia consiste nella compiacenza assoluta, ossia la rassegnazione, l'accondiscendenza e l'adeguamento alle decisioni e alle richieste del bambino per evitare conflitti. Novara definisce “tiranno” il bambino che esercita controllo sulla propria educazione e sui propri genitori. “Si ritiene che la compiacenza assoluta conduca al benessere, [...] si è convinti che il pianto infantile denoti sofferenza e che questa sofferenza vada a tutti i costi evitata” (Novara, 2010, p. 20). Questo comportamento, però, inficia sullo sviluppo, perché i bambini “non incontrano più limiti, quella possibilità di scontrarsi e confrontarsi con confini e con regole, non imparano a gestire la frustrazione che è un elemento fondamentale per crescere” (Novara, 2010, p. 20).

Sono pratiche educative che mirano a risolvere in modo rapido i problemi socio-relazionali, limitando la crescita globale del bambino.

Alla luce di questa analisi dell'approccio al conflitto e alla pace diffuso tra le diverse figure educative, emerge una tendenza alla negazione dell'infanzia, intesa non nei termini

ottocenteschi di sfruttamento, di violenza, di violazione dei diritti fondamentali, ma come limitazione della complessità delle esperienze di vita che ciascun bambino può sperimentare e dalle quali può imparare per crescere. Nonostante l'intento protettivo che celano queste azioni, emerge una mancanza di rispetto verso l'infanzia. Si tratta di una modalità diversa di negazione dei diritti.

Un'analisi delle normative e delle teorie sui diritti dei bambini, infatti, rivela la generale assenza di una trattazione specifica del diritto di litigare. Considerando la "Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza" redatta dall'ONU nel 1989 si evidenzia un approccio primariamente protettivo e di tutela, questo per far fronte a situazioni di guerra, di soprusi e di violenze manifestatesi nel corso del tempo e mai condannati formalmente a livello globale. Si è ritenuto, dunque, più opportuno dare voce a quei diritti fondamentali negati.

Tuttavia, sono presenti alcuni articoli che interessano indirettamente la tematica; l'articolo 29 riassume in modo chiaro e preciso quest'intento: "(1.) Gli Stati parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità: a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità; b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite; c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua; d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona; e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale". Vengono considerati gli aspetti legati alla libertà di espressione, alla necessità di rispetto degli altri e delle diversità, della promozione dei valori comunitari in virtù di una convivenza pacifica e rispettosa.

Un passo in avanti, a livello normativo, è stato compiuto nel 1998, anno nel quale l'Assemblea generale delle Nazioni Unite ha proclamato il decennio 2001-2010 come "Decennio internazionale di promozione di una cultura della nonviolenza e della pace a profitto dei bambini del mondo", un periodo di tempo nel quale gli Stati membri erano

invitati ad individuare e applicare strategie formative e educative atte alla diffusione di una cultura della pace e della nonviolenza, intesa come “cultura della pace, che consiste di valori, atteggiamenti e comportamenti che riflettono e ispirano le interazioni sociali e la condivisione basata sui principi di libertà, giustizia e democrazia, tutti i diritti umani, tolleranza e solidarietà, che rigettano la violenza e si impegnano a prevenire i conflitti andando alla radice delle cause per risolvere i problemi attraverso il dialogo e la negoziazione e che garantiscono il pieno esercizio di tutti i diritti e i mezzi per partecipare pienamente nel processo di sviluppo della loro società” (Decennio internazionale di promozione di una cultura della nonviolenza e della pace a profitto dei bambini del mondo, p. 2). La capacità di gestire i conflitti è, quindi, correlata alla creazione di un clima di pace. La dicotomia che muove questo approccio trova radici profonde nel pensiero greco: il concetto di armonia viene spiegato dal mito della dea Armonia, figlia di Venere, dea della bellezza, e Marte, dio della guerra, “si origina dai contrari, poiché essa è fusione del molteplice a concordia del discorde” (Novara, 2011, p. 20). Il concetto di pace, dunque, ha origine nella conflittualità che, se ben gestita, conduce allo stato di benessere grazie ad un dialogo che consente di rinsaldare le relazioni in virtù di una crescita tanto a livello individuale quanto a livello collettivo. Si può affermare “se vuoi la pace preparati a stare nel conflitto” (Novara, 2011, p. 188).

Il riconoscimento di questa duplicità trova voce in due autori importanti di riferimento per i diritti dell’infanzia: Ellen Key e Janus Korczak. Sono stati due pensatori a cavallo tra Ottocento e Novecento che hanno rivoluzionato la visione della fanciullezza, non più subordinata all’adulto ma esaltata nelle sue caratteristiche peculiari. Non la si considera più come periodo idilliaco, nel quale si è privi di sentimenti ed emozioni negativi; anzi, al contrario, viene portata alla luce la complessità del carattere infantile, la varietà di personalità e di comportamenti che connotano questa fascia d’età. Fanno decadere il mito del bravo bambino e ne riconoscono la naturale compresenza di tensioni alla pace e al conflitto, senza condannarlo. Sulla base di questo pensiero, vengono dichiarati alcuni diritti che spettano al fanciullo e che devono essere riconosciuti dagli adulti per poterlo educare, rispettando la sua natura.

Ellen Key ribadisce il diritto di essere “cattivo”, ossia la libertà di pensiero e di azione anche laddove contrasti con il volere adulto, quando questo ritiene che le scelte del bambino siano sbagliate.

Janus Korczak, similmente, afferma il diritto alla propria “morte”, intesa non come scelta di porre fine alla vita, ma di consentire al bambino di vivere le esperienze che gli si presentano, permettendogli di sbagliare, di incontrare frustrazioni e insuccessi, di farsi male: “quanto più [...] si è spaventati che il proprio bambino possa morire, tanto meno è la possibilità ha quest’ultimo di diventare uomo equilibrato fisicamente e indipendente spiritualmente” (Korczak, 2017, p. 57). Viene ribadito il diritto di sperimentare i contrasti, le emozioni negative, ribaltando una tendenza iperprotettiva. Ciò non significa, al contrario, adottare un approccio permissivo: gli educatori fungono da guida e da sostegno, si prendono cura del fanciullo anche nei momenti di difficoltà, facendo sentire la loro presenza anche negli inciampi della vita: “permetti ai bambini di sbagliare e di provare con gioia a migliorarsi” (Korczak, 2017, p. 215). Solamente assumendo questa prospettiva è possibile offrire un’educazione significativa e autentica, rispettosa della natura e dei diritti del bambino e che, al contempo, non lo lasci in balia della complessità della realtà. Educare è un processo difficile, che richiede consapevolezza, responsabilità, formazione e soprattutto necessita di fiducia, verso di sé e verso i bambini: “un educatore non schiaccia, ma libera, non trascina ma innalza, non opprime ma forma, non impone ma insegna, non esige ma chiede- un tale educatore vivrà insieme al bambino molti momenti ispirati, più di una volta con le lacrime agli occhi seguirà la lotta dell’angelo con satana, fin quando l’angelo luminoso riporterà la vittoria” (Korczak, 2017, p. 114).

Il diritto di litigare non viene ancora esplicitamente nominato, ma questi autori e parte delle normative sopra citate riconoscono la necessità formativa e educativa di vivere momenti di contrasto e di conflittualità per favorire lo sviluppo di competenze sociali e relazionali che consentono la creazione di una generazione di persone e di cittadini capaci di vivere insieme. Il conflitto diventa parte del processo di pace, intesa come costruzione continua di relazioni tra individui improntate al rispetto, alla reciprocità e alla condivisione democratica.

Litigare è, dunque, un diritto dei bambini. Daniele Novara, insieme a Mario Lodi, lo inseriscono nel testo “Alice nel paese dei diritti” (2021), una rielaborazione in chiave narrativa della “Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza”. Dopo aver trasportato nella storia il documento internazionale, gli autori aggiungono alcuni diritti, tra cui quello di litigare. Questo nuovo diritto ha risvolti importanti per il bambino e, più ampiamente, per la comunità: “un bambino che non ha potuto imparare a litigare da

piccolo facilmente diventerà un adulto con difficoltà a riconoscere la differenza tra violenza e la legittima necessità di esprimere le proprie opinioni, di esplicitare le situazioni di conflittualità, di affrontare in maniera costruttiva le problematiche relazionali” (Lodi, Novara, 2021, p. 143). Dunque, “i bambini hanno il diritto di litigare e hanno il diritto di avere accanto a loro figure che possano metterli nelle condizioni di imparare dalle loro interazioni sociali, sviluppare competenze e processi di autoregolazione, confrontarsi con gli altri in modo competente e costruttivo. E questo potrà, ne sono convinto, costruire una società davvero meno violenta” (Novara, 2013, p. 20). Il diritto di litigare si inserisce in un progetto di costruzione dell’uomo e del cittadino capace di vivere pacificamente in comunità e di condividere valori e pratiche. Imparare a gestire il conflitto significa imparare a vivere nel mondo e con il mondo.

Da questo impianto teorico è possibile cogliere una stretta connessione tra conflitto e democrazia. Essa viene definita come “forma di governo che si basa sulla sovranità popolare esercitata per mezzo di rappresentanze elettive, e che garantisce a ogni cittadino la partecipazione, su base di uguaglianza, all’esercizio del potere pubblico” (<https://www.treccani.it/vocabolario/democrazia/>): si pone però il problema di come possono partecipare tutti insieme i cittadini per esercitare il potere. L’eterogeneità di culture personali inevitabilmente comporta un confronto, un contrasto, un conflitto. Risulta, quindi, evidente quanto sia essenziale la capacità di gestirlo per poter mantenere in vita la democrazia. Anzi, è proprio esso che ne garantisce un esercizio effettivo: laddove si presenta omologazione, aumenta la possibilità di forme di governo autoritarie, autoreferenziali e rigide ai cambiamenti; la molteplicità di idee, di posizioni e la loro continua negoziazione, offre possibilità di scelta, di sguardi e di pratiche. Solo nella varietà è presente la libertà e lo sviluppo. Si ribadisce così l’affermazione del diritto trasversale e universale di litigare. Sorge però l’interrogativo: come litigare in una società democratica?

Qui entra in gioco il ruolo dell’educazione al fine di sviluppare quella che viene definita la competenza conflittuale.

2. La competenza conflittuale

“Litigare è un’esperienza che, in quanto tale, può favorire l’attivazione di un insieme di competenze e apprendimenti come nessun’altra forma relazionale

interpersonale” (Novara, 2013, p. 36). Saper gestire un conflitto è un complesso di capacità che permettono di conservare e promuovere le relazioni sociali. Secondo Novara, svolgono una funzione protettiva perché “insegnano a stare al mondo” (Novara, 2013, p. 36).

Innanzitutto, la gestione dei litigi implica, come prima istanza, la sua esplicitazione, cioè attivare una “decodificazione della situazione problematica” (Novara, 2011, p. 82). Questo significa leggere il conflitto nelle sue quattro direzioni: la prima, il collocamento, ossia il contesto spazio-temporale concreto nel quale si svolge; la seconda sono i bisogni, intesi come “stato di carenza che spinge l’organismo a rapportarsi con il suo ambiente al fine di colmarlo” che risultano “fondamentali per lo sviluppo” (Novara, 2011, p. 69). Solitamente i conflitti hanno origine dall’insoddisfazione di un bisogno e, pertanto, analizzarli, risulta importante per comprendere i significati profondi delle parole e dei comportamenti messi in atto. La terza direzione è costituita dalle emozioni, che non coincidono con il conflitto ma ne sono “un fatto somatico” (Novara, 2011, p. 79), sono reazioni strettamente connesse alle interazioni sociali che necessitano di una decantazione e una comprensione per poter mantenere la relazionalità. Infine, bisogna cogliere i vantaggi che il conflitto può portare, ossia “interessi sostanzialmente interpersonali” (Novara, 2011, p. 80) che possono essere la necessità di mantenere le distanze, di costruire l’identità personale o l’appartenenza ad un gruppo... Essi attivano comportamenti, spesso inconsapevoli, dei quali bisogna “riconoscere le disfunzionalità sottese [...] se si vuole attivare una possibile riconnessione interna stimolando processi trasformativi di comunicazione ed evoluzione personale” (Novara, 2011, p. 81). La lettura del conflitto mediante queste quattro componenti consente di analizzare la situazione per comprenderla, non per individuare una causa a cui attribuire una colpa, ma con “il desiderio di capire cosa accade in una data situazione partendo dall’analisi di come sta accadendo” (Novara, 2011, p. 63). Questo processo richiede: il giusto distanziamento, “un eccessivo avvicinamento o coinvolgimento –specialmente emotivo– impedisce di cogliere le dinamiche intrinseche alla situazione, così come un’eccessiva lontananza rende inadatti alla comprensione”; e una temporizzazione, ossia la capacità di prendersi del tempo per rielaborare simbolicamente i vissuti e le emozioni, senza farsi sopraffare dalla reazione istintiva. Solo in questo modo è possibile esplicitare e comprendere il conflitto in modo completo.

Grazie a questo processo complesso emerge una gamma di competenze che il litigio consente di sviluppare. Innanzitutto, permette l'acquisizione della competenza autoregolativa, intesa come "uscire dall'indolenza e attivare un processo interiore che modula e riadatta i nostri bisogni e interessi sulla base di quello che ci troviamo a vivere" (Novara, 2013, p. 37). Essa include le capacità di contestualizzare e negoziare le proprie esigenze con quelle degli altri e con l'ambiente, conducendo ad una lettura critica delle risorse e dei limiti del contesto: "consente di mantenerci ancorati alla realtà" (Novara, 2013, p. 37). Si collega, poi, alla gestione e alla decantazione delle emozioni, intesa come allentamento della tensione provocata dalle emozioni in favore di una loro lettura e comprensione. L'autoregolazione è una competenza complessa che prevede l'intreccio delle dimensioni dell'emotività, dell'interiorità e della relazionalità all'interno di una ricerca di equilibrio. Non ha ricadute solamente a livello individuale ma "consente di regolare il tessuto profondo di una comunità: interagire con i bisogni e gli interessi altrui, essere capaci di collocarsi adeguatamente rispetto agli altri, creare legami, fare rete per riuscire a incidere insieme sulla realtà" (Novara, 2013, p. 37).

Il litigio, poi, permette di attivare il decentramento empatico, ossia quella competenza che consente di accogliere e assumere altri punti di vista. Include la "capacità di simbolizzazione: lo scoprire che la realtà, l'esperienza ha possibilità multiformi, può assumere numerose sfaccettature" (Novara, 2013, p. 38). Sfruttando la plasticità cerebrale che connota il periodo infantile, è possibile stimolare questa competenza fin dalla prima infanzia, diminuendo così la tendenza alla dicotomia tipica del pensiero dei bambini, i quali spesso suddividono dualmente gli eventi in giusti o sbagliati. Consolidando il decentramento, si cresceranno adulti in grado di osservare la realtà con altri punti di vista, coglierne i vantaggi e gli svantaggi, al fine di negoziare e prendere decisioni consapevolmente: è evidente l'impatto positivo che essa ha nella gestione della democrazia.

Di conseguenza, si sviluppa il pensiero creativo-divergente: dopo aver assunto altri punti di vista, è possibile ricercare numerose strategie e pratiche conciliative. Attivando e condividendo le proprie risorse e le proprie idee, possono emergere proposte risolutive inedite che, a livello individuale, non sarebbero state colte. Il conflitto si configura allora come "occasione preziosa per costruire una società futura di uomini e donne in grado di relazionarsi creativamente e responsabilmente gli uni con gli altri" (Novara, 2013, p. 39).

A livello cognitivo “il ragionamento individuale scaturisce dalla controversia sociale” (Ajello, Pontecorvo, Zucchermaglio, 2015, p. 84), cioè le dispute attivano processi mentali complessi, quali la spiegazione e la giustificazione, che consentono di analizzare le dinamiche degli eventi e le problematiche in modo più profondo e accurato, in quanto si ricercano argomentazioni che sostengono la propria posizione. Questa capacità è presente fin dall’infanzia: “apprendere attraverso l’argomentazione che si esercita inizialmente, nei bambini piccoli, attraverso conflitti verbali relativi a concreti oggetti del contendere e che successivamente si rivolge ad aspetti più astratti in cui sono in gioco la verità o l’adeguatezza delle asserzioni offerte” (Ajello, Pontecorvo, Zucchermaglio, 2015, p. 89).

A livello comunicativo, le situazioni conflittuali consentono lo sviluppo di capacità linguistiche e argomentative in quanto il bambino “impara a proporre le sue interpretazioni invece di imporle. Impara a esprimersi con precisione e in maniera analitica, a desiderare e a sforzarsi di essere compreso dai suoi interlocutori, ad ascoltare e a comprendere le loro interpretazioni” come afferma Cousinet (Ajello, Pontecorvo, Zucchermaglio, 2015, p. 44). Il confronto implica il riconoscimento del sé e del proprio pensiero e, al contempo, dell’altro e della sua diversa prospettiva; da questa consapevolezza emerge la necessità di esplicitare la propria opinione in modo che sia comprensibile. Si attivano così strategie verbali e dichiarative sempre più raffinate, importanti per relazionarsi in modo efficace. Infatti, riprendendo Cousinet, si “impara a vivere socialmente, cioè ad arricchire il suo pensiero con l’apporto del pensiero altrui” (Ajello, Pontecorvo, Zucchermaglio, 2015, p. 44). Si può concludere, allora, che “l’opposizione svolge un ruolo di cooperazione cognitiva, di supporto sociale” (Ajello, Pontecorvo, Zucchermaglio, 2015, p. 88).

Infine, la gestione del conflitto diviene occasione concreta nella quale sviluppare la capacità di riconoscimento delle emozioni, delle reazioni fisiologiche che le precedono e le seguono, delle situazioni scatenanti ricorrenti e della capacità di controllarle. Pone, poi, le basi per l’acquisizione dell’empatia grazie alla possibilità di rappresentarsi e di comprendere la condizione dell’altro. In questa sede non verranno approfonditi gli aspetti emotivi legati al conflitto, in quanto l’impostazione del progetto di ricerca si focalizza sui processi conflittuali, non emotivi. Tuttavia, è bene evidenziare il contributo che il conflitto apporta in quest’ambito.

In generale, litigando si attivano comportamenti più avanzati che implicano capacità socio-cognitive, emotive, argomentative, riflessive e metacognitive che consentono di “gestire in modo autonomo e responsabile la propria vita”, sviluppando così il senso del sé e dell’autostima, e che “contribuiscono al buon funzionamento della società” (Novara, 2013, p. 97).

La dimensione sociale diventa perciò presupposto fondamentale per poter padroneggiare la competenza conflittuale. La prospettiva globale dei conflitti afferma, infatti, che la natura sociale e sistemica degli esseri umani “determina la loro familiarità con i conflitti interpersonali, ma anche il loro modo di affrontarli- o non affrontarli- e di trovare o non trovare soluzioni possibili” (Nigris, 2020, p. 9). Il gruppo è caratterizzato da una duplice natura. Esso “porta endemicamente alla nascita di numerosissimi litigi e tensioni” (Novara, 2013, p. 61) e può fungere sia da “contenitore” sia da “enfattizzatore di tensioni e attacchi”; in entrambi i casi rivela “il bisogno di mettersi alla prova, di sperimentare, di affrontare i nuovi problemi che la vita con gli altri presenta loro” (Novara, 2013, p. 21). Questa connaturata duplicità viene risolta proprio dalla competenza conflittuale, che è al contempo mezzo e fine di apprendimento della capacità di “governare il proprio essere al mondo come dimensione attiva e di reciprocità” (Novara, 2013, p. 59).

La dimensione sociale si configura allora come “luogo di crescita e responsabilizzazione” (Novara, 2013, p. 59). Si dimostra evidente, allora, il riferimento al pensiero di John Dewey, il quale riteneva che la comunità educante fosse una palestra di vita per la convivenza democratica: “l’ambiente sociale [...] è veramente educativo nei suoi effetti, solo fin dove l’individuo partecipa e condivide un’attività comune. Dando il suo contributo nell’attività associata, l’individuo fa suo lo scopo che la promuove, si familiarizza con i metodi e con il contenuto di essa, acquista l’abilità necessaria ed è pervaso dalla sua carica emotiva” (Dewey, 2004, p. 29).

Si può definire, dunque, come competenza conflittuale quell’insieme di competenze e di capacità che consentono di gestire democraticamente i conflitti.

3. Il conflitto a scuola e i metodi di gestione del conflitto

La scuola è il primo luogo in cui il bambino sperimenta la vita sociale insieme ad individui estranei al proprio contesto familiare. Il grado elevato di eterogeneità che

inevitabilmente si incontra in questo contesto lo rende teatro di dispute, litigi e contrasti che interessano una varietà di attori (tra pari, tra colleghi, tra docenti e alunni, tra docenti e famiglie...) e di ambiti. Nonostante questa natura conflittuale della vita scolastica, spesso negli istituti non si trovano linee di pensiero e di azioni condivise in merito, lasciandone la gestione all'arbitrarietà delle singole figure educative. Emergono così una pluralità di approcci guidati da diversi concetti di conflitto. In questa sede verranno considerati i conflitti tra pari.

“Il più delle volte il mondo educativo tende a negare il conflitto, o a considerarlo appunto come una deviazione patologica dalla norma, dalle normali relazioni educative, dal normale andamento della didattica, dal normale assetto istituzionale del sistema scolastico e/o educativo” (Nigris, 2020, p. XI)”, lo si considera perlopiù come elemento problematico dal quale fuggire, tanto che la sua assenza per molti diviene indicatore di un sistema scolastico ben funzionante ed armonico. Questa considerazione del conflitto, però, impatta negativamente sul benessere collettivo e individuale e, soprattutto, sullo sviluppo del bambino. Tendenzialmente, in quest'ottica, si adotta uno stile educativo basato “sull'esaltazione dell'obbedienza” (Nigris, 2020, p. 84), connotato cioè da un atteggiamento autoritario da parte dell'educatore, che modella l'educando attraverso punizioni più o meno evidenti per dimostrare la sua superiorità. “Afferma il suo potere in modo occultamente violento e aggressivo”, utilizzando modalità comunicative ambigue, come le “risposte a doppio legame o quelle tangenziali o mistificatorie” (Nigris, 2020, p. 84). Questo approccio, dunque, nega ogni possibilità di confronto e di libera espressione in quanto il conflitto non viene tollerato e diviene unicamente occasione, per l'adulto, per ribadire il proprio ruolo. Di fronte a ciò, gli individui adottano comportamenti passivi e alienati o, al contrario, trasgressivi e oppositivi. In entrambi i casi, la repressione esercitata dalla rigida obbedienza induce a risposte relazionali ed emotive inefficaci, inficiando così nella crescita sia individuale sia della comunità educante.

Seppur in chiave meno autoritaria, un'altra modalità di gestione del conflitto consiste nell'eterodirezione da parte degli educatori, che si vestono del ruolo di giudice dotato di autorità valutativa e decisionale; si sentono in dovere di intervenire all'interno delle dinamiche relazionali, in virtù del proprio compito di ricomporre la pace e l'equilibrio. In questa prospettiva, l'adulto diviene la figura esperta e competente, colui che possiede la conoscenza per poter cercare un colpevole e porre una soluzione,

seguendo il criterio della giustizia. La soggettività dell'educatore, però, prevale sulla libertà espressiva, emozionale e cognitiva degli educandi, i quali si sottopongono a suo giudizio riconoscendone l'autorità e richiamandola ogniqualvolta si presenti un contrasto. Questo stile educativo assoggetta i bambini alla dipendenza dell'adulto, esterno alle dinamiche, danneggiando così lo sviluppo dell'autonomia decisionale e comportamentale.

Un atteggiamento opposto a queste due tendenze, ma che conserva un'idea di conflitto come ostacolo all'armonia, è quello permissivo. In questo caso le figure educative evitano i contrasti ignorandoli, senza attivare strategie e pratiche che consentano il ristabilimento delle relazioni. Si subiscono e si lasciano subire i litigi, nei quali chi riesce ad imporsi ottiene la soluzione.

Questi stili educativi si basano su una logica competitiva: i conflitti diventano competizioni, nelle quali vi è una lotta di potere che provoca risentimento e individualismo danneggiando così la dimensione relazionale. Inoltre, non si attivano quei processi che consentono di sviluppare senso di responsabilità e autonomia e, soprattutto, non permettono l'acquisizione della competenza conflittuale.

Contrariamente a queste correnti educative, bisognerebbe “prendersi cura del conflitto senza volerlo curare” (Nigris, 2020, p. 11); adottare cioè un approccio che “contempra l'esistenza, la legittimità e l'utilità formativa delle controversie” (Nigris, 2020, p. 86), riconoscendole come occasione di crescita e di apprendimento. I conflitti sono considerati come eventi parte della natura umana, legati, come ritiene Novara, ai bisogni di conoscenza e di imparare a stare con gli altri, sono “modalità per capire la realtà sociale, le regole del gruppo [...] uno dei percorsi seguiti per costruire il proprio sé” (Nigris, 2020, p. 44). La scoperta della necessità di vivere esperienze conflittuali comporta, però, l'adozione di un approccio che consenta di gestirle in modo costruttivo. Queste dinamiche permettono l'acquisizione della competenza conflittuale solamente se vengono guidate da modalità comunicative, relazionali ed emotive specifiche, basate sui valori del rispetto, della reciprocità e della democrazia. Viene, infatti, definito “stile democratico” questo approccio. Di conseguenza, diviene essenziale la “costruzione di un ambiente educativo in cui i conflitti vengono affrontati apertamente e con la collaborazione/coinvolgimento dei bambini/ragazzi” (Nigris, 2020, p. 86). La gestione dei litigi risulta essere responsabilità dell'intera comunità educante, che comprende tutti

gli attori che vi partecipano: alunni e alunne, docenti, personale ausiliario, dirigente scolastico e famiglie. In questo modo il bambino può inserirsi all'interno del contesto sociale e fare proprie le regole di convivenza grazie "all'interiorizzazione di modelli sociali che il bambino può acquisire se è protagonista di relazioni affettive soddisfacenti con adulti, nell'ambito delle quali i conflitti siano analizzati e gestiti in modo consapevole, dialettico e partecipativo" (Nigris, 2020, p. 47). Le figure educative possiedono allora un compito importante, ossia la "trasmissione dei modelli di gestione (o non gestione) dei conflitti, di strategie efficaci per affrontare controversie e situazioni conflittuali" (Nigris, 2020, p. 64). In questa prospettiva, essi hanno il ruolo di *scaffolder*, riprendendo Vygotskij e Bruner, cioè aiutano i bambini a costruire le competenze in modo che diventino poi autonomi nella loro applicazione in contesti reali.

Lo stile democratico, riprendendo le parole di Lewin, "è fondato sull'idea che sia possibile trovare una mediazione fra questi aspetti che sembrano così inconciliabili e che la negoziazione relativa al contratto pedagogico e didattico costituisca la condizione per costruire una comunicazione efficace fra i diversi soggetti della relazione educativa, favorire lo sviluppo socio-cognitivo e il successo scolastico dei bambini/ragazzi" (Nigris, 2020, p. 134). In quest'ottica i conflitti sono "legati ad andamenti ciclici e comunque accettati, riconosciuti e assunti come opportunità di chiarire obiettivi, regole, compiti e metodologie precedentemente concordati, o di rinegoziarne altri più adatti a nuovi contesti e situazioni" (Nigris, 2020, p. 134). Si coglie una visione dinamica della realtà, in cui il cambiamento viene accolto e, anzi, promosso prospettando un'evoluzione continua del singolo e della comunità educante nel quale è inserito. Diviene fondamentale, allora, la condivisione sia di regole e di valori sia di stati emotivi, di problemi e di incertezze affinché ognuno si senta parte attiva ed essenziale per il contesto sociale. Non si negano le situazioni e i sentimenti negativi, ma vengono affrontati collettivamente, alleviandone così il peso. Il gruppo, infatti, consente di diminuire il carico cognitivo ed emotivo dei problemi e dei compiti, consentendone una gestione efficace.

Lo stile democratico si dirama in una varietà di metodologie accomunate però da questo sfondo teorico, pregnante tre aspetti del contesto scolastico: il curriculum, la pragmatica della comunicazione e il *setting*.

In questa trattazione verranno esposti brevemente alcuni approcci democratici al conflitto per evidenziare la varietà delle pratiche educative riguardo questa tematica, ancora troppo sconosciuta. Inoltre, questa panoramica permetterà di comprendere le motivazioni che hanno spinto il progetto di tesi ad applicare il metodo elaborato da Daniele Novara.

3.1 Metodo III- Thomas Gordon

Thomas Gordon (1918-2002) è stato uno psicologo statunitense, pioniere del *counseling* psico-pedagogico applicato ai contesti della famiglia e della scuola. Attraverso i suoi programmi di formazione, il *Parent Effectiveness Training* (P.E.T.) e il *Teacher Effectiveness Training* (T.E.T.), prevedeva lo sviluppo di modalità comunicative e relazionali efficaci per migliorare i rapporti interpersonali nei conflitti.

Gordon, dopo aver analizzato le modalità genericamente diffuse nella gestione delle dinamiche conflittuali, denominate “metodo I” indicando la tendenza autoritaria e “metodo II” la tendenza permissiva, ha formulato un metodo alternativo, che considera i conflitti come “eventi normali, non distruttivi e innocui” e strumento di “consolidamento e rafforzamento del rapporto” (Gordon, 1991, p. 196). Chiama “metodo III” il processo di risoluzione del conflitto basato sulla collaborazione delle parti coinvolte nella ricerca di una soluzione per loro accettabile. Per poter applicare questa procedura, è essenziale padroneggiare due competenze: l’ascolto attivo e i messaggi in prima persona.

Per ascolto attivo Gordon intende “un modo di ascoltare che permette di capire ciò che gli studenti comunicano” e che “comporta l’interazione con lo studente, e fa anche in modo che lo studente abbia delle prove (*feedback*) che l’insegnante lo capisce” (Gordon, 1991, p. 76). Questa pratica si estende a tutte le relazioni sociali perché consente la creazione di un dialogo in cui vigono rispetto e ascolto reciproci, attraverso la partecipazione empatica e comportamenti comunicativi che favoriscono la libera espressione di ciascun interlocutore. Nel concreto, significa adottare atteggiamenti non verbali che dimostrano attenzione e cura verso l’altro, come una postura aperta, protesa verso l’interlocutore, e applicare tecniche di rispecchiamento, cioè di ripetizione del contenuto del messaggio per chiedere conferma, dimostrando di aver recepito e compreso i contenuti.

I messaggi in prima persona sono modalità comunicative con le quali il parlante espone in prima persona le proprie esigenze e i propri bisogni, assumendosene la

responsabilità; infatti, sono chiamati anche messaggi io o messaggi di assunzione della responsabilità. Grazie a questa competenza, è possibile instaurare un dialogo, evitando le dinamiche di accusa e di critica accentuate dall'utilizzo della seconda persona, permettendo così una comprensione empatica reciproca. I messaggi io descrivono gli eventi e gli stati emotivi circoscrivendo lo spazio-tempo nel quale sono stati vissuti e ne esplicitano gli effetti tangibili e concreti. Solamente in questo modo è possibile mantenere e favorire la relazione.

Queste due competenze sono fondamentali per la comunicazione interpersonale, il cui scopo è “comprendere ed essere compresi” (Gordon, 2005, p. 33).

Il metodo III si serve di questi processi nel corso delle sei fasi che lo compongono; esse devono essere seguite in modo successivo per poter ottenere risultati efficaci.

La prima tappa consiste nell'individuazione del problema solamente da parte dei soggetti della situazione conflittuale. Più precisamente, significa indagare i bisogni profondi che muovono le dinamiche accadute ed esporli attraverso i messaggi in prima persona, quindi evitando critiche e valutazioni. È un momento di confronto aperto in cui gli interlocutori, attraverso l'ascolto attivo, cercano di capirsi. È necessario, dunque, dedicare il giusto tempo, per poter favorire l'espressione completa e libera di ogni soggetto. Sarebbe opportuno trascrivere ciò che emerge per fissarlo esplicitamente.

Solamente nella seconda tappa si possono proporre le soluzioni possibili, senza aggiungere però alcuna valutazione e giustificazione; rappresenta un momento creativo, nel quale ogni proposta viene trascritta e accettata, anche se particolare e apparentemente distaccata dal contesto.

La terza fase consiste nella valutazione delle proposte. Prima, ciascun interlocutore ne fornisce una spiegazione e un'argomentazione; poi, si discute collettivamente per eliminare le soluzioni ritenute poco adeguate, anche se solamente da parte di una sola persona.

Successivamente, nel quarto passaggio del processo, si individuerà la soluzione migliore tra quelle rimaste. L'obiettivo è scegliere la proposta che tutti ritengono sinceramente opportuna: non dev'essere risultato di un compromesso, in quanto, in caso di parziale disaccordo, sarà più probabile la ricomparsa della dinamica problematica a causa di una scarsa motivazione verso l'applicazione concreta della soluzione. Nel caso

in cui non si riuscisse a selezionare una direzione da seguire, è possibile ripetere la seconda fase per ricercare nuove idee.

Dopo aver stabilito quale soluzione adottare, si definiscono le responsabilità e i ruoli affinché essa venga realizzata.

La sesta e ultima fase consiste nella verifica dell'efficacia della proposta adottata: se ha portato l'eliminazione di quel conflitto, significa che è stata adeguata; invece, se si ripresenta, possono esserci difficoltà nell'assunzione delle responsabilità, può essere troppo complessa o può essere non adatta alla situazione. Perciò, si ricomincia il processo per individuare una nuova soluzione. Il metodo risulta quindi ancorato alla realtà: nulla è definitivo, le situazioni e le persone possono cambiare e, pertanto, è bene rivedere gli accordi stabiliti per renderli coerenti con le caratteristiche del contesto di vita.

Il metodo III pone sullo stesso piano tutti i soggetti coinvolti, elimina l'asimmetria di potere e valorizza il contributo di ciascuno, ritenendolo essenziale per il benessere collettivo. In questa prospettiva, l'educatore può essere sia parte attiva, nel caso fosse attore protagonista delle dinamiche conflittuale, sia facilitatore e guida nei vari passaggi del metodo.

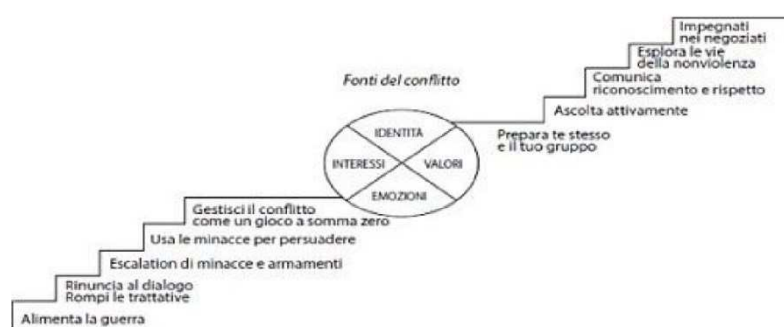
Questo processo risolutivo si inserisce nello stile democratico della gestione del conflitto in quanto risulta essere "un modo equo e reciprocamente soddisfacente in cui relazionarsi gli uni agli altri, specialmente quando si hanno posizioni divergenti" (Gordon, 2005, p. 55). L'obiettivo di Gordon, infatti, è "lavorare a favore della pace nel mondo democratizzando le relazioni" (Gordon, 2005, p. 73).

3.2 La gestione creativa del conflitto- Marianella Sclavi

Marianella Sclavi è una studiosa e una scrittrice italiana, specializzata in antropologia, che si occupa di promuovere nei diversi contesti di vita la gestione creativa del conflitto, considerato dimensione naturale nel processo di evoluzione di un sistema sociale. Nel testo "La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici" (2014), in collaborazione con Gabriella Giornelli, insegnante e ricercatrice specializzata nella promozione di questi temi nelle scuole, ha delineato un metodo di gestione del conflitto, chiamato mediazione creativa: per mediazione intende un approccio che conduce le "parti in disaccordo ad individuare una soluzione mutuamente accettabile e soddisfacente per entrambe attraverso l'ausilio di un terzo neutro: il mediatore" (Giornelli, Sclavi, 2014, p. 103) ; la definisce creativa perché consiste nella

“moltiplicazione delle opzioni, nella trasformazione creativa dell’esistente, nel lasciare emergere una intelligenza collettiva alla quale si attinge per procedere” (Giornelli, Sclavi, 2014, p. 74). È un percorso che consente a tutti di parlare e di partecipare democraticamente alle dinamiche conflittuali, creando così una comunità di pratiche, nella quale si apprendono competenze socio-relazionali e si costruisce un senso di comunità e di condivisione. “Mediazione creativa significa: trasformare i conflitti e le incomprensioni in occasioni di incontro, parlare di sé senza cadere nello psicologismo, dialogare con le emozioni senza essere emotivi, evitare di dividere il mondo in buoni e cattivi e in “o con me o contro di me”, imparare a dare lo spazio ai singoli ampliando le scelte di tutti” (Giornelli, Sclavi, 2014, p. 19).

Le due autrici, per rendere l’impianto teorico del metodo maggiormente concreto, paragonano il processo di gestione del conflitto alla ricetta della piadina: “se hai gli ingredienti e magari un azdora (regina del focolare romagnolo) che ti fa vedere come si fa, non è difficile” perché “l’arte della piadina si scopre facendola” (Giornelli, Sclavi, 2014, pp. 13-14). Gli ingredienti principali, allora, sono: ascolto attivo, autoconsapevolezza emozionale e un tocco di umorismo. La mediazione creativa impasta questi ingredienti insieme seguendo la mappa del format *Upc*, elaborata dal *Consensus Building Institute* per rappresentare le due vie di gestione del conflitto, denominate con l’acronimo GUERRA, per quella inefficace, e PACE, per quella costruttiva.



Strategie di gestione del conflitto: mappa del format *Upc*.

Figura 1: Giornelli, Sclavi, 2014, p. 106.

Seguendo, ovviamente, la linea della PACE, ciascun litigante analizza se stesso e l’altro attraverso una tabella a doppia entrata in cui identifica le quattro componenti del

conflitto: gli interessi, ossia “l’insieme delle ragioni e preoccupazioni più generali che spingono una persona o un gruppo ad avanzare determinate richieste o rivendicazioni” (Giornelli, Sclavi, 2014, p. 108) e spesso sono inconsapevoli o impliciti; i valori che riguardano sia “la tensione verso un mondo desiderabile, in relazione a un proprio disegno di vita e al contesto sociale e ambientale di cui si è parte” sia “la percezione-valutazione della realtà in cui si è inseriti” (Giornelli, Sclavi, 2014, p. 110); infine, vi sono le emozioni e le concezioni sulla propria identità. Questa procedura è importante per ampliare la prospettiva sulle dinamiche conflittuali, esplicitando la percezione personale e la propria idea sulla percezione della problematica che ha l’altro. È l’ingrediente dell’autoconsapevolezza emozionale.

Prima di passare alla seconda fase, è utile che tutte le parti coinvolte compilino questa tabella a doppia entrata; solamente dopo ciò, è possibile uno scambio di queste analisi all’interno di un contesto che faccia sentire a proprio agio i litiganti, eventualmente, vi sia il supporto di un mediatore esterno che facilita il processo. Per condurre questo confronto è fondamentale l’ingrediente dell’ascolto attivo, inteso come “strumento fondamentale per uscire dal mondo a somma zero ed entrare in quello a somma positiva, dove il riconoscere la legittimità e i fondamenti delle ragioni dell’altro (opposte alle nostre o addirittura antagoniste) è un modo per essere noi stessi più intelligenti e capaci di inventare soluzioni di mutuo gradimento” (Giornelli, Sclavi, 2014, p. 114). Come per Gordon, questa competenza risulta essenziale per poter gestire il conflitto perché solamente questa predisposizione comunicativa consente di relazionarsi in modo autentico e costruttivo con l’altro: “il solo diritto alla parola in una situazione complessa serve solo ad aumentare la confusione; il diritto di ascolto reciproco serve a trasformare le divergenze di opinioni, i malintesi e le brutte figure in risorse per la migliore comprensione reciproca e della situazione” (Sclavi, 2003, p. 261).

Il terzo passo consiste nell’attivazione del doppio sguardo sulla situazione conflittuale, una “lettura sistemica dei suoi contenuti in termini di doppi occhiali, di una serie di bisociazioni” (Giornelli, Sclavi, 2014, p. 116), intese come riconoscimento e rispetto della visione dell’altro. Concretamente significa parafrasare ciò che è stato detto dall’altro per verificare di aver compreso correttamente le sue considerazioni.

Infine, a partire dalle tabelle, si sovrappongono le posizioni e le riflessioni di ciascun litigante per individuare delle soluzioni che possano soddisfare entrambe le parti.

Si procede sistematicamente per ogni situazione contingente e specifica proponendo diverse logiche risolutive; è una sorta di *brainstorming* in cui far emergere una varietà elevata di soluzioni. “Solo quando tutte le parti in causa ritengono che tutte le opzioni più interessanti sono state acquisite e comprese, si può, finalmente, impegnarsi in un negoziato in grado di produrre progetti e accordi di mutuo gradimento” (Giornelli, Sclavi, 2014, p. 119). L’ultimo ingrediente, il tocco di umorismo, consiste nell’essere “disponibili a sentirci goffi [...] è la rinuncia all’arroganza dell’uomo-che-sa e l’accettazione della vulnerabilità, ma anche l’allegria, della persona-che-impara, che cresce, che cambia con gli altri invece che contro gli altri” (Giornelli, Sclavi, 2014, p. 126). Significa, cioè, accettare i propri errori, le proprie debolezze e incertezze considerandole con leggerezza, da non confondere con la superficialità, come elementi naturali della vita che non condannano la persona in quanto tale, anzi, al contrario, la rendono profondamente umana.

La ricetta della mediazione creativa si adatta a qualsiasi tipologia di conflitto, qualunque siano i contesti, gli attori e le relazioni implicate.

Le autrici rendono operativo il modello proposto delineando otto passi che i mediatori dovrebbero compiere per gestire efficacemente i conflitti, sia che essi siano bambini/ragazzi sia che siano adulti.

Otto passi	Breve descrizione di ogni passo:
1. Prepara lo spazio e dai il benvenuto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trova uno spazio tranquillo 2. Accertati che garantisca la privacy 3. Arreda lo spazio (tavolo, sedie, lavagna) 4. I mediatori (di solito due) accolgono le parti in causa dando loro il benvenuto, si presentano e chiedono a ognuno di fare altrettanto.
2. Presenta le regole e verificane il consenso	1. Apertura tipica: “La mediazione creativa offre a ognuno di voi una occasione per comprendervi meglio e lavorare insieme. È un procedimento che consente di trasformare i conflitti cercando soluzioni nuove,

	<p>costruttive, che vanno bene per entrambi. Al termine di una mediazione non ci sono né vinti, né vincitori”.</p> <p>2. “Prima di iniziare vogliamo informarvi su alcune regole della mediazione. Le due regole alle quali noi come mediatori ci atteniamo, sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Non giudichiamo nessuno e non ci schieriamo con nessuna parte. Per cui non prenderemo le parti di nessuno di voi due e non vi giudicheremo. - Il segreto professionale. Ogni cosa detta in questa sede è strettamente confidenziale. <p>Invece le regole che vi chiediamo di accettare sono le seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niente insulti o accuse - Nessuna interruzione reciproca - Essere onesti e rispettosi e impegnarsi per davvero a cercare delle soluzioni - Anche per voi vale il principio che quanto detto qui è confidenziale” <p>3. Chiedere a ogni litigante: “Ti impegni a rispettare queste regole?”</p>
<p>3. Ascolto dei punti di vista nel conflitto e parafrasi</p>	<p>1. Uno dei due mediatori chiede a uno dei litiganti di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raccontare gli avvenimenti dal suo punto di vista. - Esplicitare i suoi sentimenti ed emozioni. <p>2. Al termine del racconto il mediatore sintetizza quanto detto (fa la parafrasi) e chiede al litigante se la sua sintesi è accurata. Se vi sono dei dubbi, il mediatore chiede chiarimenti fino a produrre una parafrasi soddisfacente.</p> <p>L’altro mediatore ripete lo stesso processo con il secondo litigante. Uno dei due mediatori chiede a ogni litigante se</p>

	<p>da queste ricostruzioni sono emerse nuove informazioni di cui non era a conoscenza o che valutava in modo diverso. Se sì, chiede di esplicitare se cambia qualcosa nella sua visione del conflitto.</p>
<p>4. Giochi di ruolo: le due R nel dialogo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ognuno è invitato al gioco delle due R. <ul style="list-style-type: none"> - Ribaltare i ruoli e descrivere la situazione dal punto di vista dell'avversario. - <i>Role playing</i>. Interpretare i sentimenti e le emozioni dell'avversario dal suo punto di vista. 2. Si facilita il cambio dei ruoli, invitando le parti a scambiarsi le posizioni nello spazio e ciascuno si siede provvisoriamente sulla sedia dell'altro. 3. Dopo ogni interpretazione il mediatore chiede se è corretta. Se sì, si continua nel gioco, altrimenti si cambia il copione, fino a che entrambi sentono di essere stati ben interpretati.
<p>5. Costruisci terreni comuni; dalle posizioni agli interessi più generali</p>	<p>I mediatori si rivolgono rispettivamente ai due litiganti le seguenti domande, che aiutano a spostare l'attenzione dalle posizioni agli interessi dell'avversario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quali sono i bisogni e i desideri più generali che la posizione della controparte vuole soddisfare? - In che modo la controparte percepisce che le tue posizioni la danneggiano? - Quali dei seguenti interessi umani basilari sono in gioco nel vostro conflitto? Interessi basilari: sicurezza, benessere economico, senso di appartenenza, riconoscimento sociale, controllo della propria vita. <p>A ogni risposta il mediatore chiede alla controparte se si riconosce nella interpretazione dei suoi bisogni e</p>

	desideri e in caso affermativo fa una sintesi dello scambio di vedute in corso.
6. Inventare altre possibilità: <i>brainstorming</i>	<p>Uno dei mediatori spiega le direttive del <i>brainstorming</i> chiarendo che serve per ampliare l'arco delle scelte e per inventare delle soluzioni inedite, diverse dalle posizioni di partenza e gradite a entrambi. Le regole del <i>brainstorming</i> sono le seguenti:</p> <p>Cosa fare</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dire ogni idea o proposta che passa per la mente. - Non avere timore di avanzare idee o proposte che sembrano ridicole o assurde. Spesso si rivelano quelle più utili. - Tirar fuori il maggior numero di idee possibili. <p>Cosa non fare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - È proibito esprimere giudizi sulle idee e proposte avanzate. Sono tutte buone e utili. - Non si fanno commenti, né si chiedono o danno spiegazioni. Quando uno è in disaccordo o vuole chiarimenti, formula nuove proposte. - Uno dei mediatori scrive le idee su dei post-it che attacca su una bacheca in modo che siano leggibili da tutti.
7. Trova una soluzione	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un mediatore legge ad alta voce le idee e le proposte e le raggruppa (o spostando i <i>post-it</i> o con dei tratti di pennarello) per "insiemi" e tipologie di intervento. Per esempio: dissuasione tramite punizioni, tramite premi e incentivi, ulteriori indagini, richiesta di aiuto ad altri attori ecc. 2. I partecipanti, riflettendo su questo quadro, avanzano ulteriori idee che di solito nascono come <i>collage</i>, accostando suggerimenti e suggestioni diverse.

	<p>Queste ulteriori proposte (o idee di collage) vengono scritte ed esposte a riflessione:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quali sono le conseguenze positive o negative di ognuna di esse? - Vi sono proposte che rispondono positivamente a entrambe le parti in causa? <p>3. Le parti in causa scelgono insieme una soluzione che appare a tutti “la migliore” fra quelle contemplate. Verificano che si tratti di una soluzione:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realistica e possibile - Concreta <p>4. Se non viene trovata nessuna soluzione soddisfacente, i mediatori possono incoraggiare le parti a continuare la ricerca con un supplemento di indagine, incontri con esperti, inclusione di altri protagonisti, altri <i>brainstorming</i>.</p> <p>5. In ogni caso le parti sono invitate a riflettere su che cosa hanno appreso l’una dell’altra e sul conflitto.</p>
<p>8. Stesura dell’accordo e congratulazioni</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se si è trovato un accordo, questo va sintetizzato ad alta voce e scritto su un Modulo di chiusura della mediazione o un contratto. 2. Una copia dell’accordo viene in seguito consegnata a ogni partecipante. 3. Tutti i partecipanti si congratulano reciprocamente.

Ovviamente questo metodo per essere adottato necessita di formazione per gli educatori che lo promuovono perché dovrebbero padroneggiare le competenze richieste, proponendosi così come esempio da seguire; infatti, “nella scuola la mediazione creativa è la via dell’ampliamento e del potenziamento delle doti umane degli studenti solo se lo è anche degli insegnanti” (Giornelli, Sclavi, 2014, p. 17). “La scuola non può più essere

luogo di trasmissione di un sapere acquisito e valido una volta per tutte, deve essere un luogo in cui s'impara a muoversi autonomamente nel mondo del *life long learning* e in cui i giovani, i loro genitori e tutti gli addetti ai lavori hanno occasione di riflettere su come si fa a partecipare in modo efficace e democratico alle decisioni che riguardano loro stessi e la comunità di cui sono parte" (Giornelli, Sclavi, 2014, p. 15): la mediazione creativa si pone, dunque, come mezzo educativo attraverso il quale crescere come cittadini appartenenti ad una comunità democratica, in cui la molteplicità diventa risorsa, luogo di incontro e di relazione.

3.3 Riflessione sui metodi di gestione del conflitto

L'analisi di questi metodi evidenzia alcuni aspetti comuni, importanti nel processo di gestione del conflitto. Innanzitutto, entrambi pongono come presupposto l'ascolto attivo, fondamentale per poter vivere autenticamente la relazione reciproca con l'altro e portarla ad una maturazione. Poi, sia Gordon sia Sclavi individuano modalità comunicative efficaci, che consentono un confronto rispettoso, aperto e libero in cui ciascun interlocutore possa esprimere qualsiasi impressione e percezione. L'obiettivo, infatti, è portare alla luce tutte le sfumature di quegli stati emotivi che conducono alla conflittualità, in modo da risolvere la situazione in profondità. Le strategie di interazione, come i messaggi Io, e di esplicitazione dell'interiorità, come la tabella sui punti di vista dei litiganti, consentono di raggiungere questo scopo, dando voce alla parte più autentica delle dinamiche conflittuali, non soffocate dall'impulsività e dall'emotività che ne sono una prima ma superficiale manifestazione.

Infine, entrambi gli approcci pongono l'educatore come mediatore, guida che accompagna al confronto, che favorisce l'espressione personale dei litiganti, senza porre giudizi o orientare verso una determinata soluzione.

Questi aspetti, imprescindibili nella pratica della gestione del conflitto, sono inseriti all'interno di metodi che risultano però complessi, soprattutto se pensati per la fascia d'età del primo ciclo d'istruzione.

Per quanto riguarda il metodo III, la difficoltà principale riguarda il passaggio della selezione delle proposte risolutive, che avviene in due fasi. Questa doppia scrematura potrebbe generare confusione: risulta molto articolata per i bambini sia a causa dei loro tempi di attenzione, che sono più ristretti, sia per la capacità di valutare le proposte

risolutive, formulate spesso all'interno di una dimensione astratta e ipotetica, non ancora padroneggiata in modo adeguato durante l'infanzia.

Il metodo elaborato da Sclavi, invece, richiede facoltà comunicative e dichiarative ancora acerbe nei bambini, come la parafrasi o la drammatizzazione della versione dei fatti dell'altro litigante, in quanto implica la capacità di mettersi nei panni dell'altro, intuendone le emozioni e i pensieri. Questa è una competenza che anche per gli stessi adulti risulta difficoltosa.

In entrambe le metodologie considerate si evidenzia la necessità di una formazione specifica e approfondita dell'educatore, il quale riveste un ruolo incisivo nella conduzione del litigio in quanto gestisce lo scambio e la tempistica di ciascuna fase. La presenza del terzo neutrale diviene centrale per garantire un efficace confronto tra gli interlocutori perché ristabilisce l'equilibrio ogniqualvolta che si presenti una manifestazione verbale o comportamentale eccessiva o inappropriata. Questo potrebbe, però, costituire un limite all'autonomia e alla responsabilità degli educandi, i quali potrebbero affidarsi sempre ad un intervento esterno, seppur non direttivo e autoritario.

Inoltre, questi metodi, non consentono una piena estensione dei processi di gestione del conflitto in tutti i contesti di vita: non sempre, infatti, è presente una figura mediatrice. A fronte di queste difficoltà operative, il progetto di ricerca ha orientato la sua impostazione verso un altro metodo, quello di Daniele Novara chiamato "Litigare bene", di cui verranno descritte di seguito le basi teoriche e le procedure operative. Questo approccio si può adattare a tutti i destinatari, perché risulta trasversale e universale; spinge, inoltre, ad una gestione del conflitto sempre più autonoma tra i litiganti, tanto che essi stessi diventano capaci di mediazione.

Si potrebbe contestare l'assente trattazione del *counseling* come approccio metodologico. Si possono trovare numerose ricerche e applicazioni di questa tecnica nella gestione del conflitto.

Il *counseling* si configura "una serie di strumenti applicati nei diversi ambiti sociali, educativi, psicopedagogici e sanitari, ponendosi quindi anche come un servizio di orientamento per l'attuazione di obiettivi strategici nell'area clinico-assistenziale, organizzativo-gestionale e comunicativo-relazionale" (Fabiani, Passantino, 2007, p. 42). Non è una terapia, ma una relazione di aiuto che "facilita lo sviluppo delle risorse personali migliorando la conoscenza di sé. [...] Attraverso il tirare fuori quello che prima

era rimuginato in modo solitario, emerge una visione più obiettiva e globale della situazione. In questo modo è possibile vedere più chiaro e trovare la strategia di azione più funzionale” (Fabiani, Passantino, 2007, p. 16). Presuppone anch’esso la presenza di un *counselor* che aiuta nella gestione delle relazioni; solitamente si predilige il rapporto uno-a-uno in questo processo; tuttavia, come dimostrano alcune sperimentazioni, è possibile attuarlo in gruppo.

Daniele Novara, similmente, individua nella consulenza maieutica una strategia per supportare lo sviluppo della competenza conflittuale. Si differenzia dall’approccio psicologico precedentemente descritto proprio per la metodologia assunta, quella maieutica, che “attraverso un lungo e metodico processo di domande aperte e rispettose, la persona è portata a scoprire dentro di sé le risorse adeguate e sostenibili per gestire il conflitto” (Novara, 2011, p. 177).

Da questa sintetica analisi del *counseling*, di qualunque genere, pur non considerandosi terapia, è caratterizzato da un orientamento più psicologico che educativo: si concentra maggiormente sull’analisi dell’individualità, nelle sue dimensioni più intime, per scoprire i moventi inconsci o impliciti all’origine di determinate reazioni. È un processo finalizzato a capire le cause, non le dinamiche.

Inoltre, mette al centro la sfera individuale, non quello della relazione: la risoluzione interiore del singolo porta a quella collettiva.

Si evince, dunque, un approccio prettamente psicologico, non rispondente all’intenzionalità educativa di tale progetto di ricerca. Il *counseling* potrebbe essere un supporto ad un percorso alla competenza conflittuale, utile specialmente in situazioni nelle quali sono presenti soggetti con evidenti difficoltà e disturbi relazionali, che necessitano di un aiuto specifico e personalizzato.

4. Il progetto di tesi

Dopo averne approfondito le basi teoriche e operative del conflitto, sono stati rielaborati e integrati gli elementi di ciascuna fonte per dare origine ad un percorso didattico il più possibile completo sulla gestione dello stesso. Di seguito verranno presentati i due metodi di gestione del conflitto approfonditi e, successivamente, verrà proposta una possibile loro integrazione alla luce delle Indicazioni nazionali scolastiche.

4.1 Quadro teorico

Il presente progetto di tesi ha assunto come metodologie di riferimento il metodo “Litigare bene” di Daniele Novara e la “Comunicazione Non Violenta” di Marshall B. Rosenberg.

4.1.1 Daniele Novara e il metodo “Litigare bene”

Daniele Novara promuove l’idea di educazione basata sulla maieutica, recuperando il significato socratico di questo ultimo termine, definito da Treccani “il metodo dialogico tipico di Socrate, il quale [...] si sarebbe comportato come una levatrice, aiutando gli altri a «partorire» la verità: tale metodo consisteva nell’esercizio del dialogo, ossia in domande e risposte tali da spingere l’interlocutore a ricercare dentro di sé la verità, determinandola in maniera il più possibile autonoma” (<https://www.treccani.it/vocabolario/maieutica/>). Le domande divengono motore dei processi educativi, favorendo così una relazione autenticamente formativa. La maieutica si inserisce all’interno del metodo promosso da Novara chiamato “Litigare bene”, una modalità attraverso cui i bambini imparano a litigare in modo costruttivo e sempre più autonomo, di cui il presente progetto di tesi ne rielabora e ne applica gli elementi.

Le azioni di questo pensiero educativo e pedagogico sono promosse all’interno del *Centro PsicoPedagogico per l’educazione e per la gestione dei conflitti* (CPP) fondato nel 1989 da Daniele Novara a Piacenza.

Prima di descrivere la parte operativa del metodo, è bene definire i presupposti teorici sui quali si basa.

Il termine conflitto viene associato comunemente all’area semantica della guerra e della lotta. Tuttavia, Novara evidenzia quanto siano parole che rimandano ad eventi di intensità notevolmente distanti. “L’attribuzione terminologica produce effetti retroattivi anche sui vissuti e sui comportamenti personali” (Novara, 2013, p. 16), inficiando così l’approccio al conflitto, che viene considerato come evento problematico, da evitare, che suscita timore e preoccupazione appena si presenta. Questa ambiguità semantica è dovuta alla connotazione violenta che si infligge tanto alla guerra quanto al conflitto. È bene, invece, distinguere violenza e conflitto per poter cogliere le potenzialità di quest’ultimo.

La violenza è un “danneggiamento intenzionale dell’avversario con presenza di danno irreversibile di tipo sia fisico sia psicologico” (Novara, 2013, p. 17).

L'intenzionalità e l'irreversibilità del danno sono caratteristiche proprie dell'atto violento, che esprimono la volontà di eliminare l'altro, considerato causa del problema. Dunque, in quest'ottica, risolvere il problema significa eliminarlo. La soluzione violenta è unilaterale, perché un individuo prevale sull'altro, lo domina, opprimendolo. La violenza diviene allora assenza e negazione della relazione.

Il conflitto, invece, è “contrasto, contrarietà, divergenza, opposizione, resistenza critica” (Novara, 2013, p. 17) in cui non vi è intenzionalità e irreversibilità del danno poiché vi è l’“intenzione di affrontare il problema mantenendo il rapporto” (Novara, 2013, p. 17) favorendone un possibile sviluppo. La relazione è elemento centrale delle dinamiche conflittuali ed è già dall'etimologia del termine che emerge questa componente: la radice *cum* di *cum-flicto* (scontrarsi con), evidenzia la portata interazionale di questo evento.

“Il gruppo, che ricorre alla violenza, è incapace di tollerare i conflitti perché non è in grado di reggere la frustrazione relazionale”; pertanto, “è la relazione [...] la misura discriminante fra violenza e conflitto” (Novara, 2011, p. 37).

La consapevolezza del significato del conflitto porta a considerarlo come risorsa e occasione di apprendimento. Novara ritiene che esso sviluppi competenze fondamentali di vita, tanto da poter essere inserite nel più ampio progetto di *lifelong learning* che ciascun individuo dovrebbe coltivare.

Il conflitto svolge funzioni importanti per lo sviluppo della persona e del cittadino: nello sviluppo, le situazioni conflittuali consentono di sostenere il processo di differenziazione, cioè di separazione del bambino dalle figure di riferimento, raggiungendo un grado sempre più elevato di autonomia e di assunzione di responsabilità. Il conflitto diviene “occasione per stabilire la separazione e definire una distanza reciproca” (Novara, 2011, p. 49) consentendo così un'effettiva crescita personale. Le dinamiche conflittuali, poi, permettono di conoscersi, nei propri limiti, nelle proprie potenzialità e nei propri blocchi emotivi favorendo così un miglioramento del controllo comportamentale ed emotivo.

Il conflitto è anche uno strumento di autoregolazione perché mantiene “una misura relazionale adeguata” (Novara, 2011, p. 50) che favorisce la gestione del proprio comportamento adattandolo in modo efficace al sistema interattivo in cui ci si trova.

Una funzione importante è la competenza antinarcisistica: l'incontro e lo scontro con l'altro provoca frustrazione perché limita la propria azione e il soddisfacimento dei propri bisogni; tuttavia, attraverso una corretta gestione di queste dinamiche, il bambino impara a contenere "il naturale egocentrismo infantile, fondamentale per un corretto sviluppo della personalità" (Novara, 2011, p. 52).

Infine, il conflitto permette di "svelare la realtà", cioè di indagare le ragioni profonde dei contrasti tra individui. Il litigio, infatti, normalmente riguarda aspetti di superficie, che nascondono malesseri e fraintendimenti più intimi. L'efficace gestione di queste dinamiche consente di farli emergere, di affrontarli con maggiore consapevolezza emotiva e di risolverli in modo significativo e profondo.

A fronte delle potenzialità descritte si evidenzia la necessità di creare percorsi *ad hoc* per sviluppare competenze conflittuali mature. Occorre adottare, dunque, una "cultura del conflitto come cultura della relazione, della capacità di stare nella relazione imparando a gestirne gli aspetti difficili" (Novara, 2011, p. 37), chiamata da Novara la capacità di so-stare nel conflitto. Si parla, infatti, di gestione, e non di risoluzione del conflitto, per "rimandare a una visione di tipo processuale, non finalistico, che colloca quest'esperienza in un'area di trasformazione" (Novara, 2011, p. 27).

Il metodo di Novara è per certi versi rivoluzionario ed è dunque difficile da implementare per diverse ragioni. In primo luogo, non è presente una ricerca scientifica a supporto del concetto di conflitto come risorsa: la maggior parte delle discipline umanistiche lo considera elemento di rottura, che si oppone al concetto di armonia e di pace.

Inoltre, come già descritto, il linguaggio impatta negativamente sulla lettura delle dinamiche conflittuali, confondendole con la violenza.

Un ostacolo per l'assunzione della cultura del conflitto è la memoria negativa che ha assunto per molti: nella propria storia personale il litigio è "è qualcosa di sbagliato: non bisogna litigare!" (Novara, 2011, p. 44). Viene associato al senso di colpa e di ingiustizia, suscitando così reazioni di negazione.

Proprio in quanto luogo di apprendimento, il conflitto è difficile: chiama in causa tanto l'interiorità, nelle sue dimensioni emotive e impulsive, quanto la socialità, nelle capacità comunicative e comportamentali. Richiede fatica e impegno ma è un processo generativo, che crea e mantiene relazioni autentiche e significative: il conflitto insegna a

vivere, a stare nel mondo. “Partire dai bambini piccoli, restituire loro la naturale competenza infantile alla riconciliazione e all’accordo, risulta una tappa assolutamente necessaria di questo nuovo capitolo di crescita umana e sociale” (Novara, 2011, p. 187): non è, dunque, un mero intervento didattico che mira alla semplice acquisizione di competenze; diventa un *habitus* mentale e un *modus operandi* flessibile e progressivo, perché si adatta a ogni nuovo conflitto che si affronta, divenendo sempre più raffinato e maturo.

Novara, a partire da questo sfondo teorico, ha delineato il metodo “Litigare bene” per consentire la gestione dei conflitti fin dalla prima infanzia e per sviluppare competenze precoci utili per tutto il percorso di vita. Mette al centro l’approccio maieutico perché “è una modalità operativa che pone l’attenzione sulle capacità di attivare nei soggetti processi di trasformazione e conoscenza basati sulla motivazione intrinseca” (Novara, 2013, p. 42), essenziale per apprendere in modo significativo e duraturo. La maieutica è caratterizzata da tre componenti: la comprensione interna, intesa come sintonizzazione con i propri processi interiori che permette così di riflettere sui propri vissuti e comportamenti; la sostenibilità personale, la capacità di attivare le proprie risorse a partire dal riconoscimento delle potenzialità esterne e interne; infine, la reciprocità relazionale, in cui “ognuno possa assumersi questa fondamentale esperienza dell’esistenza come momento euristico e generativo del proprio essere con gli altri” (Novara, 2011, p. 174). Esse sono, infatti, esperienze estremamente soggettive e solamente le persone coinvolte possono gestirle attivando risorse e strategie personali, sintonizzandosi sia con il mondo esterno sia con quello della propria interiorità.

In quest’ottica l’educatore ha il ruolo di regia maieutica, ossia di “regista che realizza il film, ma è l’unica figura che nel film non compare. Gli attori del processo sono i bambini: quello che l’adulto può fare è preparare per loro la scena e aiutarli a viverla in prima persona” (Novara, 2013, p. 44). L’educatore, dunque, crea le condizioni necessarie affinché i bambini, riprendendo l’espressione montessoriana, “imparino a fare da soli”.

La regia maieutica è di effettiva efficacia se segue tre principi fondamentali: la ritualità, ossia la costruzione di un momento specifico dedicato alla gestione del conflitto, in uno spazio-tempo preciso e costituito da un sistema definito ma flessibile di azioni e gesti, che hanno “valore contenitivo e allo stesso tempo consentono di strutturare e rafforzare il legame dei soggetti che vi partecipano” (Novara, 2013, p. 45); la neutralità

empatica, quell'atteggiamento di riconoscimento e di accoglienza degli stati emotivi e dei pensieri dell'altro che, per evitare così lo sbilanciamento verso una o l'altra parte, sospende il giudizio, consentendo così di restituire il conflitto ai soggetti, a supporto di una comunicazione reciproca; infine, è essenziale che l'educatore dia fiducia ai bambini perché essa è "potente strumento di trasformazione e crescita" (Novara, 2013, p. 45).

L'approccio maieutico alle situazioni conflittuali utilizza le domande come via principe per favorire, da parte dei soggetti, l'esplorazione delle dinamiche accadute, dei sentimenti e delle ragioni profonde che hanno condotto al contrasto, permettendo così di instaurare una comunicazione autentica, finalizzata alla comprensione reciproca di sé e dell'altro e al cambiamento sostenibile ed effettivo. "Qualcosa di socraticamente antico ha ancora tanto da rivelarci, aiutandoci a sciogliere i problemi in nuove straordinarie forme di conoscenza e apprendimento" (Novara, 2011, p. 187).

Si adotta così un nuovo paradigma, nel quale la domanda non è più, come nelle tradizionali modalità comunicative, una risposta e una valutazione implicita; spesso, infatti, si pongono domande che suggeriscono ciò che si desidera ascoltare, un giudizio o un'interpretazione. Novara le definisce domande di controllo perché mirano a ottenere conferme. Sono domande fittizie che non conducono ad alcun rinnovamento e alcun progresso.

Le domande maieutiche, invece, sono "generative di sviluppi significativi, in grado di ristrutturare situazioni difficili" (Novara, 2011, p. 182). Esse, infatti, hanno due funzioni: l'interessamento empatico, ossia far percepire all'altro che lo si ascolta attivamente; e di svelamento, di indagine approfondita della realtà e delle esperienze. Grazie a questi due aspetti, l'educatore pone in primo piano i protagonisti delle vicende, li valorizza prestando loro attenzione e favorendo l'investigazione e l'esplicitazione di ciascuna interiorità, sviluppando così i processi autoregolazione e di regolazione sociale, fondamentali "per imparare a stare al mondo con gli altri" (Novara, 2013, p. 19) perché alla base delle relazioni interpersonali positive.

Adottare quest'approccio, però, comporta un grande sforzo, innanzitutto per superare quelli che Novara chiama "copioni educativi", cioè quella serie di azioni e reazioni che derivano dal nostro bagaglio di esperienze e conoscenze che si attivano durante le nuove situazioni. Essi ostacolano la possibilità di attivare un pensiero divergente e più obiettivo dei fatti, influenzandoli così con la propria prospettiva. Poi, un

altro aspetto da tenere in considerazione è la qualità delle domande: esse non devono veicolare contenuti, ma generarli. Proprio per questa necessità complessa, Novara definisce tre categorie di domande maieutiche, ciascuna delle quali è utile per un fine specifico.

La prima è “la domanda maieutica di ascolto” che “agisce nella logica informativa, ossia per conoscere, per sapere, per capire” (Novara, 2011, p. 182). Nella pratica, significa chiedere di definire la situazione nello spazio-tempo, nei soggetti presenti, nelle dinamiche accadute. È utile richiedere un esempio concreto per chiarire in modo preciso la situazione e i vissuti.

La seconda tipologia di domande è quella “di ristrutturazione”, che consiste nell’individuazione, da parte dei soggetti, del “precedente positivo: sul ritrovare nella storia conflittuale [...] quei momenti, quelle situazioni in cui ce l’ha fatta, in cui è riuscito a trovare una modalità più efficace, più adatta di intervento” (Novara, 2011, p. 183). A partire da questo ricordo, è possibile osservare con un altro sguardo la situazione, rinforzando così la possibilità di individuare una via d’uscita.

L’ultima categoria è “la domanda di sostenibilità operativa”, la quale mira ad individuare gli accordi considerando però le capacità di ciascun soggetto e la sostenibilità degli scenari possibili per ogni persona coinvolta.

Le domande maieutiche hanno un valore educativo e relazionale fondamentale: aprono la mente alla comprensione del proprio problema e stimolano a individuare le risorse interne per affrontarlo efficacemente.

Alla luce di questo approccio di fondo, che caratterizza il contesto educativo in cui si inserisce il metodo, Novara definisce quelli da lui chiamati “i quattro passi” da applicare: due passi indietro, che compiono gli educatori, e due passi in avanti, che mettono in atto i bambini.

Il primo passo indietro consiste nel non ricercare il colpevole: l’educatore si spoglia del ruolo di giudice, che sottende un concetto di conflitto in cui è necessario ristabilire giustizia, individuando il soggetto da punire perché ha scatenato questo evento dannoso e pericoloso. È fondamentale, invece, sospendere il giudizio e adottare un atteggiamento di neutralità empatica.

Il secondo passo indietro consiste nel non imporre una soluzione. L’intervento dell’adulto, infatti, non risulta adeguato ed efficace in quanto soggetto esterno alle

dinamiche conflittuali, delle quali conosce parzialmente gli accadimenti e gli stati interni che li hanno mossi. Le proposte risolutive dettate dall'educatore sono risultato dei suoi valori, delle sue credenze e della reazione che la situazione provoca in lui/lei, che fanno riemergere le memorie sul conflitto e quelli che vengono definiti da Novara i "tasti dolenti", ossia "condensati emotivi e psicologici, che appartengono agli strati più profondi della nostra memoria e che sono originati da vissuti infantili di sofferenza" (Novara, 2013, p. 26), i quali innescano i copioni educativi e *script* di azioni che si attivano inconsapevolmente per affrontare determinate situazioni. Si evidenzia così la natura soggettiva dei conflitti "proprio per il rispecchiamento di un certo tasto dolente collegato strettamente alla storia personale" (Novara, 2011, p. 73). Le soluzioni dell'educatore, poi, vengono spesso assunte come prescrizioni, che placano le acque in superficie, ma non indagano la profondità degli eventi.

È bene, invece, entrare nella "logica del compito: il litigio come compito che i bambini possono assumere e che può aiutarli ad apprendere qualcosa di loro, dei loro compagni [...] che consente di sviluppare risorse personali e attivare energie creative superando la reattività istintiva e arcaica" (Novara, 2013, p. 47). Si ricorda, poi, che "in un litigio non c'è la risposta esatta ma la capacità di gestire la situazione" (Novara, 2013, p. 47): dunque, non deve dominare la frenesia di trovare una soluzione per ritornare all'apparente serenità precedente; ma vi dev'essere la cura e la responsabilità del processo comunicativo, emotivo e comportamentale e la capacità di so-stare nel conflitto.

Il primo passo in avanti consiste nello scambio delle versioni reciproche dei fatti accaduti. "Il litigio è un piccolo *iceberg*: quello che emerge è una piccola parte rispetto a quanto resta nascosto" (Novara, 2013, p. 48). Ciò significa che per poter gestire il conflitto è importante rendere espliciti i moventi, gli stati emotivi e i disagi che la situazione provoca in ciascun soggetto, attivando così la decantazione emotiva; in questo modo si permette una comunicazione costruttiva: "le parole servono per litigare senza farsi male" (Novara, 2013, p. 49). In questa fase l'educatore è regista maieutico, può supportare il processo ponendo domande che stimolino l'esplorazione dei fatti, favorendo così la relazione tra i soggetti. Ciascuna versione è legittima e degna di valore e, pertanto, né l'educatore né i litiganti devono porre una valutazione a riguardo. Talvolta, emergono pensieri ed emozioni che sorprendono gli stessi litiganti, poiché, durante il processo di

gestione conflittuale, diventano maggiormente consapevoli di sé e dell'altro, esprimendo la propria implicita interiorità.

Il secondo passo in avanti consiste nel favorire l'accordo tra i soggetti stessi. Come già chiarito in precedenza, la finalità del metodo non è il raggiungimento della soluzione, ma l'efficacia del processo di so-stare nel conflitto. L'educatore non spinge a risolvere la situazione, ma supporta la comunicazione e il confronto, tirando fuori, dall'etimologia della parola educare, *ex-ducere*, (<https://www.treccani.it/vocabolario/educare/>) ciò che emerge dai bambini. Infatti, le soluzioni affiorano grazie al processo conflittuale da parte dei bambini e devono essere accolte dall'adulto, indipendentemente dal suo giudizio. Risulta, infine, utile scrivere l'accordo in modo da renderlo tangibile e costituire un precedente positivo di gestione del conflitto. Ciò che è essenziale ricordare è la sua natura temporanea: laddove esso mostri lacune o inefficacia, può essere rinnovato, eliminato e cambiato.

Le modalità risolutive sono svariate: può emergere un accordo spontaneo, derivante dal confronto tra i litiganti, i quali naturalmente propongono soluzioni e decidono insieme come applicarle; altre volte invece è opportuno prendere le distanze dal conflitto e riprendere le fila del confronto dopo aver riflettuto individualmente, anche nei casi in cui non si riesca subito ad individuare un accordo. Una soluzione comune, spesso incompresa dagli adulti, è quella che viene definita "rinuncia attiva": un soggetto decide di non perseverare nella propria versione e rinuncia ad individuare un accordo, dedicandosi ad altro che ritiene più piacevole. Questa dinamica spesso non viene colta positivamente dagli educatori in quanto ritengono che vi sia un soggetto che prevale sull'altro. Tuttavia, è evidente se la reazione è dettata dall'obbedienza o da un'effettiva presa di decisione da parte del bambino: nel primo caso, inevitabilmente il conflitto si ripresenterà; nel secondo, le attività procederanno normalmente.

Il metodo "Litigare bene" si può applicare sin dalla primissima infanzia fino alla scuola secondaria, adattandolo con specifici strumenti e strategie. Infatti, sebbene i processi di base rimangano inalterati, è flessibile al contesto di classe in cui ci si trova. È inclusivo perché "tutti trovano nel metodo maieutico un'occasione per apprendere nuove modalità di stare con gli altri: gli alunni "più deboli" trovano la forza di esprimere le proprie ragioni in modo più assertivo; i "più forti" si soffermano, oltre che sul proprio punto di vista, anche su quello altrui; [...] i "silenziosi" imparano a usare la voce per

raccontare il proprio disagio [...]” (Novara, 2013, p. 88). Inoltre, alcune esperienze riportate durante i corsi di Daniele Novara, riportano la partecipazione attiva e positiva di alunni e alunne con disabilità, supportati da insegnanti di sostegno o dai coetanei. “Tutti capiscono che litigare fa bene, se si litiga bene, e che aiuta a crescere” (Novara, 2013, p. 88).

È importante ricordare che non tutte le situazioni conflittuali necessitano di questa procedura: non dev’essere imposta, ma gli educatori la offrono come possibilità di comunicazione. È bene che la comunità di classe, che include *team* docenti, alunni e alunne e le famiglie, concordino sull’acquisizione del metodo come modalità risolutiva dei litigi, in modo che tutti gli attori in gioco possano mettere in atto le procedure in modo responsabile e condiviso. Laddove si presentino situazioni irrispettose di tale metodo, gli educatori intervengono ricordandone le regole e invitando a riprendere la gestione conflittuale in un secondo momento, quando non si è in balia di emozioni e sentimenti intensi, che offuscano le capacità emotive, comportamentali e relazionali.

Sarebbe auspicabile una condivisione unanime del metodo per garantire un percorso di sviluppo unitario e coerente della competenza conflittuale, in modo che essa ponga radici solide e durature. Tuttavia, questa condizione non è sempre possibile; nonostante ciò, il metodo può condurre a risultati ottimali anche in questi casi.

Novara, dalle ricerche da lui condotte, ha individuato diverse tipologie di conflitto. Innanzitutto, ha rilevato una differenza tra i litigi che accadono alla scuola dell’infanzia e quelli alla scuola primaria: nella prima, il conflitto diviene una “forma di autoregolazione relazionale, che si risolve spontaneamente e facilmente” (Novara, 2013, p. 52) ed è mosso principalmente da esperienze di frustrazione; nella seconda, invece, i moventi sono più complessi e danno origine a diverse dinamiche conflittuali, che sono:

- La mimesi, ossia il desiderio di imitare l’altro;
- l’esibizionismo, la ricerca di attenzione per ottenere conferme e definire la propria identità;
- l’appartenenza ad un gruppo, che spesso sfocia in comportamenti difensivi o di lamentazione;
- l’equivoco, cioè un fraintendimento, una convinzione erronea che provoca contrasto;

- la tirannia del ruolo, ossia il sentirsi in dovere di attuare determinati comportamenti in virtù di una funzione assunta;

- la questione di procedure, ovvero i bambini acquisiscono progressivamente un'idea dicotomica e rigida di giustizia e di rispetto delle regole, che talvolta sente di dover far rispettare; è bene che si sviluppi un concetto di giustizia inclusivo, che non sia perseguito per abitudine o per compiacimento, ma per adesione intrinseca;

- l'incontinenza emotiva; la ricerca evidenzia che non vi sia una stretta correlazione tra litigio e incontinenza emotiva, di cui non è la causa scatenante. Si può presentare una difficoltà di controllo emozionale durante il processo, ma solitamente non è il movente del contrasto.

Questa panoramica generale risulta utile per avere maggiore chiarezza della situazione, solitamente complessa e animata da una serie di *input* e *output* di intensità variabile. Non è, però, possibile categorizzare rigidamente le esperienze di conflitto che si vivono, in quanto esse sono risultato di motivazioni e contingenze diverse, che talvolta portano una tipologia ad evolvere o intrecciarsi con altre.

Il metodo "Litigare bene" risulta, dunque, una modalità trasversale e universale per gestire i conflitti. È un processo inclusivo perché riguarda l'esperienza di ciascun individuo e dà la parola a tutti: la versione personale, veicolata attraverso qualsiasi canale, è contributo essenziale per comprendersi e comprendere la realtà, rinnovandola in ottica migliorativa.

Novara afferma la ricaduta positiva dell'apprendimento precoce della gestione del conflitto nella vita della comunità democratica, nella quale, proprio perché tutti hanno diritto di parola, il conflitto è inevitabile. Litigare bene, però, diviene strumento per conservare i principi e la vita della democrazia stessa. Si inserisce in un progetto educativo globale, di costruzione della pace, non intesa come bontà e armonia assoluta o come assenza di nemici. Novara nega questo concetto, irraggiungibile e impraticabile nella realtà di tutti, siano essi bambini o adulti. La pace non è assenza di conflitto, anzi "finché c'è conflitto, c'è speranza" (Novara, 2011, p. 25): solo esso consente di crescere come individui, come cittadini, come società, ma più in generale come esseri umani.

4.1.2 La Comunicazione Non Violenta di Marshall B. Rosenberg

La Comunicazione Non Violenta (CNV) è “un approccio alla comunicazione - alla parola e all’ascolto - che ci porta a dare dal cuore, connettendoci con noi stessi e con gli altri in un modo che permette alla nostra naturale empatia di sbocciare [...] quando la violenza ha ceduto posto al cuore” (Rosenberg, 2003, p. 25). È una modalità comunicativa creata e promossa dallo psicologo statunitense Marshall B. Rosenberg il quale, a seguito alle sue esperienze di vita e ai suoi studi, ha ritenuto necessario individuare un’alternativa ai processi relazionali consueti, che secondo lui “alienano dalla vita” (Rosenberg, 2003, p. 39). Infatti, secondo lo studioso, nella gestione dei conflitti vengono attivati abitualmente degli schemi di reazioni che bloccano la relazione, come per esempio la difesa, l’attacco o la rinuncia, portando così ad una concezione dicotomica della realtà e delle persone, suddividendo nettamente ciò che è giusto e ciò che è sbagliato. Di conseguenza, le dinamiche sociali e relazionali sono guidate da questi giudizi, che ciascun individuo esprime, danneggiando così la comunità in generale. In questo modo, le situazioni conflittuali vengono risolte in modo superficiale, alimentando sentimenti negativi come senso di colpa, paura, vergogna e risentimento.

La Comunicazione Non Violenta, invece, permette di “ripensare il modo in cui esprimiamo noi stessi ed ascoltiamo gli altri” (Rosenberg, 2003, p. 25) modificando così il nostro modo di comunicare per “esprimere noi stessi con onestà e chiarezza, prestando agli altri allo stesso tempo un’attenzione rispettosa ed empatica” (Rosenberg, 2003, p. 25). L’acquisizione di quest’approccio richiede l’attivazione del soggetto in un percorso di lettura e di analisi della propria interiorità affinché possa esplicitarla in modo chiaro, utilizzando le parole per creare un canale di comunicazione empatica. È essenziale che vi sia un’apertura verso l’altro, ossia la capacità di prestare ascolto attivo e di empatia, per potersi comprendere. A partire da quest’accoglienza reciproca, i soggetti saranno in grado di gestire il conflitto e, infine, di stabilire un nuovo equilibrio relazionale. Ciò che è importante, infatti, non è ripristinare la situazione iniziale, ma rinnovarla, modificarla, per cercare una stabilità più matura.

Secondo Rosenberg, è possibile utilizzare la CNV anche con coloro che non la conoscono: l’attivazione di ascolto e comunicazione empatici indurranno a modificare l’atteggiamento degli interlocutori, eliminando progressivamente meccanismi di difesa o di attacco. È un approccio che influenza il clima relazionale, lo ribalta mettendo in

condivisione la vulnerabilità di ciascuna parte: non vi sono vinti e vincitori; vi è una comune condizione di fragilità che deve essere risolta in comunione per essere effettivamente risanata.

Questa modalità comunicativa non è di semplice acquisizione e, soprattutto, applicazione, perché sfida aspetti inconsapevoli e automatici del nostro agire, richiedendo un intenso sforzo riflessivo, emotivo, comunicativo e comportamentale. Tuttavia, la pratica quotidiana e costante dei principi permette che essa diventi un approccio abituale alla relazione, creando così circoli virtuosi di comunicazione e di socialità positiva.

La Comunicazione Non Violenta si struttura in quattro componenti, che guidano azioni e parole nelle interazioni nei diversi contesti di vita dell'individuo, dalla casa ai luoghi formali, informali e non formali (Memorandum sull'istruzione e sulla formazione permanente, p. 9).

La prima componente è la separazione dell'osservazione dalla valutazione. Generalmente, quando si vive e si osserva una situazione, oltre a limitarsi a descrivere ciò che si è rilevato, si tende a mescolarvi un giudizio personale. Nella CNV, invece, è bene suddividere gli eventi dal pensiero individuale che si elabora su di essi, per evitare che vi siano giudizi di valore che innescano meccanismi di difesa o di attacco, che danneggiano solamente la relazione. Grazie a questo approccio comunicativo, si diventa capaci di esporre le osservazioni senza alcuna tendenziosità, contestualizzando in uno specifico spazio-tempo i fatti. Rosenberg suggerisce alcuni accorgimenti linguistici che favoriscono questo processo:

DISTINGUERE LE OSSERVAZIONI DALLE VALUTAZIONI		
Comunicazione	Esempio di osservazione mescolata alla valutazione	Esempio di osservazione separata dalla valutazione
1. Uso del verbo essere senza indicare che chi valuta si prende la responsabilità della valutazione.	Sei troppo generoso.	Quando ti vedo dare ad altri tutti i soldi del tuo pranzo, penso che tu sia troppo generoso.
2. Uso di verbi di connotazione valutativa.	Sergio rimanda sempre a domani.	Sergio studia per gli esami soltanto la sera prima.
3. Implicare che le deduzioni personali di qualcuno relative ai pensieri, ai sentimenti, alle	Non riuscirà a consegnare il lavoro.	Non penso che riuscirà a consegnare il lavoro; mi ha detto: "Non riuscirò a consegnare il mio lavoro".

intenzioni o ai desideri di una persona sono le sole possibili.		
4. Confusione tra previsione e certezza.	Se non fai pasti equilibrati, la tua salute ne risentirà.	Se non fai pasti equilibrati, temo che la tua salute ne risentirà.
5. Mancanza di riferimenti specifici.	Le minoranze etniche non si prendono cura delle loro proprietà.	Non ho mai visto la famiglia di immigrati che abitano al n- 25 spalare la neve dal loro marciapiede.
6. Uso di parole che indicano abilità senza indicare che si tratta di una valutazione.	Paolo è molto scadente come giocatore di calcio.	Paolo non ha segnato un gol in 20 partite.

La seconda componente è l'individuazione e l'espressione dei sentimenti. Rosenberg constata che "il nostro repertorio di parole utili per affibbiare etichette alle persone è spesso assai più grande del nostro vocabolario di parole che ci permettono di descrivere con chiarezza il nostro stato emotivo" (Rosenberg, 2003, p. 62). Infatti, spesso sorge l'incapacità di esplicitare in modo definito ciò che si prova perché manca la base linguistica che consente di analizzarsi in profondità. L'espressione del proprio stato emotivo conduce ad una migliore connessione empatica. È bene, dunque, acquisire un vocabolario di emozioni e di sentimenti ricco per poi utilizzarlo nel modo più efficace, per favorire la comprensione reciproca nelle relazioni sociali. Innanzitutto, è bene definire le forme linguistiche che non definiscono i sentimenti ma che vengono abitualmente utilizzate:

- uso del verbo sentire seguito da: parole quali "come", "che", "come se"; pronomi personali o nomi riferiti a persone.

- distinzione tra ciò che si pensa di essere e ciò che si sente, come per esempio "Mi sento incapace come chitarrista" e "Mi sento insoddisfatto come chitarrista".

- distinzione tra ciò che si sente e le supposizioni sui comportamenti e sui pensieri degli altri, come per esempio "Mi sento ignorato", che esprime un'interpretazione delle azioni degli altri più che un sentimento.

Rosenberg fornisce poi una lista di sentimenti, positivi e negativi, che possono guidare alla consapevolezza emotiva.

La terza componente è l'accettazione della responsabilità dei bisogni che danno origine ai sentimenti. È importante, in questa fase, essere consapevoli che "quello che gli

altri dicono o fanno può essere uno stimolo, ma non è mai la causa dei nostri sentimenti” (Rosenberg, 2003, p. 73) e che essi sono “risultato del modo in cui scegliamo di ricevere quello che gli altri dicono e fanno, nonché dei nostri particolari bisogni e delle nostre aspettative in quel momento” (Rosenberg, 2003, p. 73). I sentimenti, dunque, sono mossi da bisogni personali contingenti di cui ricerchiamo il soddisfacimento. Spesso, nelle relazioni, l’espressione di queste esigenze individuali avviene in modo indiretto, attraverso giudizi, interpretazioni e valutazioni. L’interlocutore, in questo modo, equivoca il messaggio recependolo come critica e attivando meccanismi come il senso di colpa verso se stessi o l’attribuzione della colpa ad altri. Si attuano così comportamenti che non soddisfano i bisogni di alcun soggetto, alimentando ostilità ed eliminando la relazionalità. È fondamentale dapprima acquisire consapevolezza circa l’origine dei sentimenti; poi, quando ci si è chiariti internamente, è possibile quella che lo studioso definisce “liberazione emotiva”, ossia la responsabilizzazione circa le proprie azioni e motivazioni, che “comporta l’affermare chiaramente di che cosa abbiamo bisogno, in un modo che comunica che siamo altrettanto interessati alla soddisfazione dei bisogni degli altri, quanto lo siamo a quella dei nostri” (Rosenberg, 2003, p. 87). Infatti, Rosenberg afferma “non potremmo mai soddisfare i nostri bisogni a spese di quelli di altre persone” (Rosenberg, 2003, p. 88): non ci si può ritenere appagati laddove si rende infelici gli altri; è una gratificazione temporanea che innesca nuovamente dinamiche conflittuali.

L’ultima componente è la capacità di formulare richieste, definite da Rosenberg come “quello che vorremmo chiedere gli uni agli altri per arricchire le nostre vite” (Rosenberg, 2003, p. 114). Infatti, esse non mirano a “cambiare le persone e il loro comportamento per fare le cose a modo nostro” (Rosenberg, 2003, p. 115), ma l’obiettivo della CNV è “creare relazioni basate sull’onestà e sull’empatia, che successivamente soddisferanno i bisogni di tutti” (Rosenberg, 2003, p. 115). In questo processo, dopo aver riflettuto consapevolmente sulle finalità della richiesta, è fondamentale formularla in modo adeguato per favorire un atteggiamento di ascolto e di comprensione empatica. Il rischio principale, infatti, è la trasformazione della richiesta in una pretesa, a seconda dell’atteggiamento che l’interlocutore assume durante la comunicazione. Infatti, se il linguaggio trasmette l’intento di criticare o di colpevolizzare l’altro, si innescano reazioni o di sottomissione o di ribellione, perché non viene percepita la volontà di mantenere la relazione, ma di soffocarla con l’egocentrismo. Inoltre, se l’atteggiamento del soggetto di

fronte alla mancanza di conformità alla richiesta da parte dell'interlocutore è di intolleranza, si mostra che l'intenzionalità di fondo era pretenziosa.

È bene, invece, avanzare le richieste attraverso messaggi che esprimono le azioni da intraprendere in modo positivo, chiaro, concreto e contestualizzato, affinché l'interlocutore comprenda precisamente l'intenzionalità e possa riflettere sull'effettiva sostenibilità personale della richiesta. È preferibile evitare forme linguistiche che comunicano senso del dovere, di imposizione e l'utilizzo della particella "non" perché "è più importante capire che cosa l'altra persona vuole piuttosto che quello che non vuole". (Rosenberg, 2012, p. 109).

Dopo aver avanzato la richiesta, è opportuno procedere con alcuni atteggiamenti, fondamentali per mantenere l'apertura empatica nella relazione: innanzitutto, assicurarsi se l'interlocutore abbia compreso la richiesta, chiedendogli di ripetere ciò che è stato detto; in caso di fraintendimenti, si riformulerà il messaggio con parole diverse per essere maggiormente espliciti. Poi, si desidera sapere come si sente e cosa pensa l'altro circa la richiesta e se è disposto a soddisfarla. In questo processo è essenziale che vi sia trasparenza e sincerità: laddove si accolgano le proposte per senso di colpa, per obbligo o per accondiscendenza, si danneggia la relazionalità in quanto, assumendo questi atteggiamenti, si sarà più propensi "a portare questo bagaglio con sé in ogni relazione successiva e a sentire una pretesa in ogni richiesta" (Rosenberg, 2003, p. 107). L'empatia di fondo che connota la CNV consente invece di instaurare relazioni autentiche, in cui non si ha paura di esporre le proprie vulnerabilità, fondamentale per rafforzare i legami umani. Per raggiungere quest'intento, la richiesta dev'essere sempre accompagnata dalla condivisione dei bisogni e dei sentimenti che vi sono alla base.

Mettendo in pratica queste quattro componenti è possibile migliorare le proprie relazioni e, di riflesso, il proprio essere: riprendendo Martin Buber, "l'Io della parola base Io-Tu appare come persona e acquista coscienza di sé come soggettività" (Milan, 2021, P. 38). La Comunicazione Non Violenta rientra dunque nel progetto più ampio di convivenza democratica, in cui ciascuna persona si sente compresa, accolta e al contempo contribuisce alla crescita e alla pace.

Il cardine attorno al quale ruotano i processi riflessivi, comunicativi e relazionali è l'empatia che, riprendendo la citazione di Rogers, si esplicita in questo modo: "quando (...) qualcuno ti ascolta davvero senza giudicarti, senza cercare di prendersi la

responsabilità per te, senza cercare di plasmarti, ti senti tremendamente bene...Quando sei stato ascoltato e compreso, sei in grado di percepire il tuo mondo in modo nuovo ed andare avanti. È sorprendente come i problemi che sembravano insolubili diventano risolvibili quando qualcuno ti ascolta” (Rosenberg, 2003, p. 141). Questa constatazione mette in luce la definizione di empatia come “rispettosa comprensione di ciò che gli altri provano” (Rosenberg, 2003, p. 119), svuotando la mente e ascoltando con tutto il nostro essere. Per infondere queste sensazioni è importante abbandonare qualsiasi preconcetto, giudizio e intenzione di risoluzione, per porsi semplicemente in ascolto dell’altro, il quale gradualmente percepirà un senso di fiducia e condividerà la sua interiorità. L’atteggiamento empatico permette, inoltre, di gestire le situazioni difficili, quali le eventuali manifestazioni di violenza, che vengono ad affievolirsi nel momento in cui ci si sente accolti; oppure ad accettare e ad approfondire le risposte negative, come i “no”, parafrasando progressivamente gli stati d’animo, i bisogni e le richieste dell’interlocutore: si cerca di intuire la sua interiorità, chiedendone chiarimenti in modo da dimostrare sincero interesse nei suoi confronti.

L’empatia ha, dunque, un potere umanizzante ed è una capacità propriamente umana. È fondamentale, allora, recuperare questa nostra natura per creare e rinnovare in modo pacifico e propriamente umano la comunità globale.

4.1.3 Riferimenti normativi

La ricerca intende inserirsi all’interno del progetto educativo nazionale ed europeo. Dall’analisi delle normative vigenti, è emerso che la competenza conflittuale non viene esplicitamente trattata; sono ravvisabili solamente sporadici riferimenti specifici, senza però alcun approfondimento. Sono presenti, invece, aree di competenza che si inseriscono all’interno della più generale competenza conflittuale, con la finalità ultima di costruire una comunità e una convivenza democratica.

Nonostante la mancanza di una specifica trattazione, il progetto di tesi, fa riferimento alle linee guida nazionali ed europee per l’articolazione della ricerca.

Nella “Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018” la competenza conflittuale si inserisce nell’area delle competenze sociali e civiche, che riguardano “la capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità [...]”, “la partecipazione costruttiva presuppone la

disponibilità a partecipare a un processo decisionale democratico a tutti i livelli e alle attività civiche” e la “promozione di una cultura di pace e non violenza [...]” (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente, p. 11). Il conflitto, in quest’ottica, viene riconosciuto come parte della vita sociale, che necessita di essere affrontato in modo costruttivo per il benessere dei contesti in cui ciascuno è inserito.

Nel panorama italiano, le Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012 sono un riferimento fondamentale per la gestione della questione educativa. In tale documento, il termine conflitto viene nominato tre volte, utilizzandolo nell’accezione delineata da Novara:

- “Particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione” (Indicazioni Nazionali, p. 5).

- “La comunità professionale dei docenti che, valorizzando la libertà, l’iniziativa e la collaborazione di tutti, si impegna a riconoscere al proprio interno le differenti capacità, sensibilità e competenze, a farle agire in sinergia, a negoziare in modo proficuo le diversità e gli eventuali conflitti per costruire un progetto di scuola partendo dalle Indicazioni Nazionali” (Indicazioni Nazionali, p. 14).

- “È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti” (Indicazioni Nazionali, p. 26).

Innanzitutto, viene riconosciuta la presenza quotidiana e naturale del litigio, valorizzandolo come causa e fine della socialità: esso risulta fondamentale nella costruzione di relazioni di cooperazione e di collaborazione fin dal primo ciclo d’istruzione.

È interessante, poi, notare che viene assegnato alla competenza conflittuale un posto all’interno del bagaglio professionale di ciascun insegnante. Infatti, il litigio riguarda trasversalmente tutte le persone di tutte le generazioni. Dunque, la capacità di gestione di

tali dinamiche dovrebbe essere diffusa universalmente. In virtù di questo presupposto, le guide della comunità educante, ossia gli educatori e gli insegnanti, dovrebbero fungere da modello positivo, al quale i bambini dovrebbero ispirarsi. L'ambiente educativo dovrebbe essere impregnato di questo approccio comunicativo e relazionale, facilitando così l'acquisizione di tali competenze.

Infine, l'ultima citazione riprende tanto i principi della Comunicazione Non Violenta quanto quelli del "Litigare bene": la parola e il dialogo come fonti di relazioni positive per la costruzione di una comunità democratica. In questo caso, il conflitto viene anche definito come evento da prevenire, connotandolo indirettamente in modo negativo. Tuttavia, lo si accompagna al verbo "regolare" che rimanda al concetto di gestione del litigio, centrale in questo progetto di ricerca.

Oltre a questi tre riferimenti specifici, il tema del conflitto non viene approfondito nei suoi aspetti operativi, lasciando un gap tra i principi teorici e la loro applicazione nella realtà.

Tuttavia, nella parte "cultura scuola persona" si enucleano i principi di base che guidano le metodologie prescelte nel progetto di ricerca: "la scuola è investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e "il saper stare nel mondo" (p. 4); "insegnare le regole del vivere e del convivere è per la scuola un compito oggi ancora più ineludibile" (p. 6); "in quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale [...] in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria" (p. 6). In questi estratti è evidente quanto l'impegno educativo riguardi la costruzione della società democratica e pone le basi della capacità di vivere nel e con il mondo e con gli altri. Viene ribadito, poi, il concetto fondamentale di relazionalità per il pieno sviluppo di sé. "Ognuno impara meglio nella relazione con gli altri" (p. 6). "Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme" (p. 6): si evidenzia la necessità, da parte di ciascuna persona, di acquisire la responsabilità e l'impegno nella costruzione di una comunità effettivamente democratica.

Anche nel "profilo delle competenze al termine del primo ciclo d'istruzione" emergono competenze che rientrano nell'ambito della conflittualità: "comprendere se stesso e gli altri [...] in ottica di dialogo e di rispetto reciproco" (p. 10); "collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e

sensibilità” (p. 10); “assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile” (p. 10).

Dall’analisi dettagliata della normativa, nella parte “la scuola del primo ciclo”, in virtù del principio per il quale “le discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale” (p. 25), rispettando così l’articolo 4 della Costituzione, citato a pagina 26 “il dovere di contribuire in modo concreto alla qualità della vita della società”, si correlano due traguardi dello sviluppo delle competenze che si inseriscono in quest’ottica:

- nella disciplina dell’italiano “l’allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri, con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile” (p. 33).

- nella disciplina della matematica “costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri” (p. 50).

Sebbene siano discipline distinte per ambito, umanistico e scientifico, entrambe mirano allo sviluppo della persona coniugando la capacità di pensiero critico e riflessivo con quella di comunicarlo in modo rispettoso e proficuo per la comunità. La competenza conflittuale, dunque, connette saperi apparentemente lontani tra loro, favorendo così lo sviluppo di quelle competenze per la vita che possono e devono essere reimpiegate nella quotidiana realtà che ciascuno si trova ad affrontare.

Il progetto di tesi, poi, ha esaminato le “Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica” adottate in applicazione alla legge 20 agosto 2019, n° 92, per poter individuare riferimenti educativi e didattici nella disciplina che si dovrebbe occupare in modo più specifico dell’argomento di ricerca. Tuttavia, in alcuna parte della normativa, viene considerato il concetto di “conflitto”. Le competenze connesse alla conflittualità e alla comunicazione vengono promosse in modo generale, riferendosi in modo meno specifico alla tematica di questa ricerca. Pertanto, questa documentazione non risulta di riferimento in questa trattazione.

A partire da questo quadro teorico e normativo di riferimento, è stato strutturato un percorso educativo finalizzato a promuovere la competenza conflittuale alla scuola primaria.

4.2 Scopo e tipologia di ricerca

Il presente progetto di tesi ha preso avvio dall'interesse verso il metodo di Daniele Novara, del quale sono stati approfonditi gli aspetti teorici e operativi e i risvolti educativi e formativi. Tuttavia, nonostante il riconoscimento dell'incredibile potenziale di questo metodo e dei vari studi già effettuati trasversalmente in tutti gli ordini scolastici e di cui sono stati riconosciuti i risultati attraverso esperienze scolastiche concrete, si è rivelata la necessità di approfondire in modo più sistematico la parte relativa alla comunicazione. Infatti, nonostante la centralità della maieutica e delle sue tecniche, non ne viene presentato un percorso di apprendimento specifico per i bambini o per gli adolescenti, i quali, essendo protagonisti dei processi di gestione del conflitto, dovrebbero imparare a padroneggiare modalità comunicative appropriate per raggiungere le finalità desiderate. Risulta, invece, importante poter acquisire precocemente strategie e tecniche linguistiche, prossemiche e comunicative appropriate ed efficaci, affinché i bambini stessi siano capaci di attivarle spontaneamente. Dovrebbe divenire così un *modus loquendi*, il quale costituirà una base relazionale fondamentale per tutti i contesti e per tutta la vita.

Si è ritenuto opportuno, dunque, esaminare metodologie coerenti con i principi del "Litigare bene", per poter aggiungere un tassello al percorso di apprendimento della gestione del conflitto, completandolo in modo organico. Dall'analisi delle diverse correnti psicologiche e educative, la Comunicazione Non Violenta è emersa come modalità comunicativa concretamente applicabile e coerentemente integrabile con la metodologia di Novara. Infatti, nonostante la differenza della prospettiva disciplinare, una pedagogica e l'altra psicologica, il principio di fondo è il medesimo: il conflitto come risorsa, carico di potenzialità innovatrici delle relazioni, in vista della creazione di comunità democratiche in grado di gestirsi pacificamente attraverso l'utilizzo della capacità propria dell'uomo, l'empatia. Le risorse umane che ciascuna persona possiede sono riconosciute tanto da Novara quanto da Rosenberg, prospettando la possibilità per tutti di modificare il proprio approccio comunicativo e interazionale.

Entrambe le metodologie strutturano quella che Buber definisce "fantasia reale", ossia quel ponte tra realtà e immaginazione che sta alla base di un progetto utopico in cui

i fini sono connessi con i mezzi e con le pratiche educative. Le utopie pedagogiche dei due autori si fondono in questo percorso di tesi che non è solo un progetto educativo e didattico, ma è un progetto di uomo, che ha come mezzo e fine l'essere umano.

La domanda di ricerca che ha guidato tutte le fasi di questo progetto di tesi, dalla documentazione, alla progettazione, alla sua applicazione è “il conflitto può essere un'occasione di apprendimento?”. Sulla base di questo quesito si è deciso di individuare un contesto di classe nel quale poter verificare la portata educativa e formativa del metodo di Novara, del quale si sono rielaborati alcuni elementi e sulla base del quale si è strutturato un percorso didattico-educativo per sviluppare conoscenze, abilità e competenze relazionali, sociali e conflittuali adeguate a poter intraprendere i quattro passi.

Il presente progetto di tesi si configura come ricerca-valutativa perché “oltre a indagare le modalità processuali delle azioni didattiche e formative, intende compiere vere e proprie misurazioni negli effetti e nelle modificazioni che gli attori del processo possono aver ricavato dai progetti, in termini di conoscenze o di competenze tecniche, ma anche negli atteggiamenti o comportamenti” (Benvenuto, 2015, p. 161). Infatti, il progetto propone l'analisi del contesto prima e dopo l'attuazione di un intervento educativo con l'obiettivo di verificarne l'efficacia trasformativa. Questo stile di ricerca si inserisce all'interno della più generale ricerca-azione, con la quale condivide l'idea fondamentale di “ricerca partecipante, nella quale il contesto è estremamente determinante, la ricerca vede la compartecipazione dei diversi soggetti interessati e la finalità principale è quella del cambiamento, della trasformazione” (Benvenuto, 2015, p. 160). Alla base di questo progetto vi è la consapevolezza dell'impossibilità di generalizzare i risultati proprio perché la costruzione e l'applicazione dell'intervento sono contestualizzate in uno specifico spazio-tempo e dipendono dalle caratteristiche dei soggetti di tale contesto. Non vi è la pretesa di annunciare la validità universale e trasversale degli interventi anche per lo scopo pratico e per la ricaduta immediata che gli interventi educativo-didattici mirano ad ottenere. Infatti, l'intento della ricerca è verificare gli effetti concreti della rielaborazione del metodo “Litigare bene”, osservando i cambiamenti nelle dinamiche relazionali e sociali all'interno di un contesto di riferimento per il quale sono stati adottati accorgimenti specifici. La replicabilità del

percorso educativo-didattico è possibile solamente riadattandolo al gruppo classe con il quale si intraprende questo viaggio.

Un'altra componente fondamentale dello stile di ricerca adottato è il coinvolgimento in prima persona degli insegnanti, come attori attivi e riflessivi, che analizzano il contesto di classe nelle varie fasi di sperimentazione per poter cogliere gli *input* e gli *output* emersi e migliorare così le azioni, le strategie e le pratiche educative e didattiche. In questo progetto di tesi, le insegnanti divengono co-protagonisti dei bambini, ovvero sono messe nello stesso piano: partecipano alle medesime attività, esprimono le loro opinioni e posizioni sugli argomenti di discussione e collaborano con loro. Al contempo, si pongono come supporto riflessivo della ricercatrice, con la quale si confrontano e si scambiano le percezioni circa il percorso educativo e le eventuali modificazioni da apportare. Infatti, nella ricerca-valutativa, così come nella ricerca-azione, è fondamentale la ricorsività del processo di pianificazione-esecuzione-ricognizione, per poter di volta in volta trasformare il progetto generale, adattandolo in modo specifico e personalizzato al contesto di riferimento.

4.3 Strumenti di ricerca

Il progetto di tesi si è avvalso principalmente dell'osservazione in quanto "strumento naturale e autentico di conoscenza" (Benvenuto, 2018, p. 195). Si configura come "comportamento di attenzione mirata verso una situazione o un fenomeno (Benvenuto, 2018, p. 195) che consente di rilevare informazioni di varia natura, cogliendone gli antecedenti e le conseguenze. Si inserisce nel progetto di ricerca grazie alla sua funzione descrittiva, formativa, valutativa, euristica e di verifica: "nelle situazioni educative l'osservazione è diventata pratica professionale in quanto permette di analizzare le situazioni, comprenderle, interpretarle per una migliore organizzazione" e risulta "vantaggiosa per quegli stili di ricerca che puntino alla descrizione analitica dei contesti e delle dimensioni psico-pedagogiche" (Benvenuto, 2018, pp. 195-196). Nello specifico, l'approccio osservativo utilizzato è stato lo *shadowing*, una tecnica particolarmente adatta per analizzare contesti complessi, come quelli scolastici e i rapporti tra i loro diversi attori, che consiste in un'osservazione diretta non partecipante nella quale viene tenuta in considerazione la soggettività dell'osservatore come parte della dinamica interattiva studiata, con l'intento di comprenderla "proprio perché

immersa con l'altro nel contesto reale, esplora i propri e altrui impliciti culturali attraverso l'incontro e il dialogo fra sé e l'altro" (Benvenuto, 2018, p. 207).

Per sistematizzare i dati rilevati sono stati poi redatti, immediatamente dopo l'osservazione diretta, dei diari di bordo, strutturati sulla base delle quattro categorie delineate da Scavi per esplorare un contesto (Giornelli, Scavi, 2018, p. 45):

1. Ambiente: sia i particolari caratteristici e caratterizzanti, sia quegli aspetti che si percepiscono come incongruenti o non pertinenti.
2. Comportamenti: dinamiche della classe generale e i comportamenti dei singoli studenti e degli insegnanti.
3. Emozioni personali: permettono di capire la distanza che c'è tra l'ambiente che si analizza e il mio mondo, la mia idea di scuola. permettono di esprimere il modo in cui osservo, muovono conoscenze, invitano ad associazioni con esperienze già avute.
4. Dissonanze: strettamente collegate alle emozioni di spiazzamento, sconcerto, stupore, meraviglia, disagio. sono l'infrangere delle cornici date per scontate, le aspettative disattese, il contrasto tra ciò che per me è ovvio e per gli altri non lo è, ciò che è centrale o marginale, ciò che mette a proprio agio o meno. rivelano i confini del proprio mondo.

Per analizzare in modo specifico le dinamiche conflittuali osservate, è stata utile la classificazione utilizzata da Novara riguardo le tipologie di litigi, di reazioni e di intervento (Novara, 2013, pp. 52-66):

- 1) Tipologie di conflitto
 - Mimesi (desiderio di imitare ciò che possiede o fa' l'altro)
 - Esibizionismo protettivo o difensivo (onore, difesa, permalosità, richiesta di attenzione)
 - Appartenenza (essere parte di un gruppo)
 - Tirannia del ruolo (conformismo o rigidità del ruolo eterodefinito)
 - Incontinenza emotiva (incapacità di gestire le emozioni)
 - Procedurale (rispetto/violazione delle regole)
 - Equivoco (supposizioni, impliciti, convinzioni)
 - Scherzi non condivisi (nomignoli e prese in giro)
- 2) Tipologie di reazione degli insegnanti

- Intervento richiesto dai bambini
- Intervento non richiesto dai bambini
- Non intervento
- 3) Modalità di intervento degli insegnanti
 - Indifferente
 - Accomodatore (tenta di ripristinare la pace)
 - Accusatore (indica la colpa)
 - Giudice (esplicita la propria opinione)
 - Mediatore (invita al dialogo)
- 4) Tipologie di reazione dei bambini
 - Richiesta di intervento da parte dell'adulto
 - Rinuncia attiva
 - Rinuncia passiva
 - Accordo spontaneo
 - Silenzio
- 5) Capacità di accordo tra bambini
 - Rinunce passive o attive
 - Sospensioni
 - Accordi imposti
 - Accordi spontanei
 - Prosecuzioni

Nei diari di bordo, quindi, le osservazioni riportate sono state organizzate seguendo queste due strutture (allegato 1), in modo da sistematizzare le rilevazioni e consentirne una lettura specifica e di volta in volta comparabile.

Sono stati, poi raccolti dati direttamente dai bambini attraverso due strumenti standardizzati: un questionario (allegato 3) e il test sociometrico (allegato 6 e allegato 7).

Il questionario è stato costruito facendo riferimento alla ricerca svolta da Fabio Bocchino della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, il quale ha condotto un progetto educativo con la finalità di promuovere il metodo di Daniele Novara alla scuola primaria; il ricercatore, per rilevare le percezioni dei bambini sul conflitto, ha prodotto un questionario nel quale erano descritti alcuni episodi problematici, ai quali non sono state date soluzioni; gli alunni dovevano scegliere, tra le opzioni proposte, la

modalità risolutiva che avrebbero attuato in caso si fossero trovati in quelle situazioni. Ciascuna risposta corrispondeva ad una delle tipologie di reazione descritte da Novara: passivo, aggressivo, intervento esterno, dialogo.

Nel presente progetto di ricerca il questionario è stato strutturato in modo diverso, sia nella formulazione delle domande sia nella categorizzazione delle reazioni. Sono stati descritti alcuni episodi accaduti nel corso delle osservazioni effettuate, modificando i nomi e alcuni dettagli. I bambini dovevano selezionare il grado di accordo con le azioni di uno dei soggetti della situazione. Ciascun episodio riportava una modalità di reazione: rinuncia passiva, intervento esterno, allontanamento, rinuncia attiva. Quindi, il livello di accordo è stato indicatore della percezione dei bambini riguardo le dinamiche conflittuali esperite.

Per completare la rilevazione dei dati, poi, è stato condotto il test sociometrico, in quanto “possiede una finalità di conoscenza e soprattutto di comprensione delle dinamiche relazionali esistenti tra i bambini” (Reffieuna, 2003, p. 18). Esso, infatti, è “strumento complementare alla metodologia osservativa” (Reffieuna, 2003, p. 16) perché consente di cogliere la rete di relazioni presente nel contesto di classe, affermando o modificando le considerazioni raccolte durante le osservazioni. La sociometria si definisce sia come “studio matematico delle proprietà psicologiche di un insieme di individui sia come strumento per misurare l’organizzazione propria dei gruppi sociali” (Reffieuna, 2003, p. 15), con la finalità di promuovere la socialità, intesa come “capacità di entrare in relazione con gli altri, chiunque essi siano” (Reffieuna, 2003, p. 10).

I soggetti compilano, dunque, un questionario nel quale devono esprimere, all’interno di una situazione sociale ipotetica, scelte e rifiuti nei confronti dei compagni; la nomina dei compagni seguiva una gerarchia, dal più desiderato o rifiutato, a cui si assegna un valore di cinque punti, al meno desiderato o rifiutato, con un valore di un punto.

I criteri di selezione sono determinati dal contesto entro il quale i soggetti devono decidere: sono di tipo personale, se la scelta è collegata all’affinità e alla simpatia verso determinati individui; sono di tipo sociale, se la scelta è veicolata dal possesso di attitudini e di capacità utili al fine dello scopo della situazione posta. Nel primo caso, un esempio esplicativo, riguarda la decisione dei compagni e delle compagne da invitare ad una festa di compleanno; nel secondo caso, invece, può essere veicolata da un lavoro di gruppo o

da una competizione sportiva. È importante la definizione del criterio da utilizzare perché esso veicola la selezione da parte dei bambini e la successiva creazione dei gruppi: si definiscono psicogruppi quelli derivanti da criteri personali, con l'intento di mettere in relazione soggetti affini tra loro; sociogruppi quelli derivanti da criteri sociali, nei quali i legami sono dettati dal livello di abilità e competenze.

In questa sede, è stato adottato il criterio personale in quanto la finalità era indagare le tipologie di relazioni presenti in classe per osservarne le eventuali correlazioni con le dinamiche conflittuali. L'analisi dei dati, però, è stata condotta in modo essenziale perché l'intento non era quello di formare dei gruppi specifici, ma semplicemente far emergere le caratteristiche sociali del contesto. Per la progettazione degli interventi educativi nei quali erano previsti lavori di gruppo, non vi è stato alcun riferimento ai test sociometrici per la volontà di permettere lo sviluppo della competenza conflittuale in modo naturale, senza alcuna pianificazione delle relazioni. È proprio la capacità di relazionarsi con tutti, indipendentemente da simpatie o antipatie, che consente l'incremento di una socialità positiva, che include la capacità di litigare bene. L'apprendimento all'interno di gruppi creati *ad hoc* non sarebbe stato così significativo per lo scopo della ricerca perché avrebbe costituito un contesto inautentico; affinché la competenza conflittuale diventi competenza di vita è necessario che gli alunni e le alunne si scontrino con la realtà, che è composita, multiforme e, spesso, ricca di contrasti.

L'utilizzo di questi strumenti di ricerca ha permesso di attivare da un lato l'attenzione alla globalità delle situazioni, cogliendo anche ciò che è inaspettato; dall'altro, l'orientamento all'interno della complessità delle dinamiche sociali e conflittuali attraverso alcuni criteri e categorizzazioni. La raccolta dati è stata, dunque, completa e organizzata.

4.4 Contesto e soggetti di ricerca

La ricerca è stata svolta presso una classe terza della scuola primaria Damiano Chiesa, dell'Istituto Comprensivo di Sovizzo, un piccolo paese del vicentino.

In questo progetto, l'educazione alla competenza conflittuale è stata proposta a insegnanti e bambini in maniera univoca, attraverso un unico percorso educativo; infatti, l'intento era porre nel medesimo piano educatori e educandi per creare una comunità nella quale, anche in presenza di asimmetria di ruoli, ciascuno ha il diritto di litigare e di gestire il conflitto autonomamente e, più in generale dunque, di esprimersi e di avere parola.

Insegnanti e alunni sono, in questa sede, entrambi educandi che necessitano di formazione per comprendere come gestire i conflitti in modo più democratico all'interno della classe. Pertanto, il percorso educativo proposto richiedeva la partecipazione delle maestre, che collaboravano con i bambini ed esponevano le proprie idee, senza esprimere giudizi o valutazioni, proponendosi con una prospettiva diversa, ma non superiore, a quella degli alunni.

Dunque, non è stato previsto un corso di formazione specifico per le docenti; hanno solamente partecipato ad una lezione frontale in via telematica, tenuta dalla ricercatrice, sui metodi e sull'articolazione del percorso educativo (allegato 2), in modo che potessero essere informate sulle modalità di lavoro, sui traguardi e sugli obiettivi del progetto e sul ruolo che avrebbero dovuto assumere per applicare la metodologia di Novara anche al termine dell'intervento. Questo aspetto è una caratteristica specifica della ricerca-valutativa che, come precedentemente descritto, coinvolge i protagonisti della ricerca, in questo caso le insegnanti, con l'intento di migliorare la propria pratica professionale; immergendosi nel contesto educativo possono ragionare insieme ai bambini, coglierne le manifestazioni emotive e cognitive, non come valutatori ma come compagni di un viaggio formativo nel quale tutti collaborano per individuare le modalità comunicative più efficaci per favorire una relazionalità positiva tra tutti i membri della comunità di classe. Questa modalità partecipativa attiva capacità riflessive importanti per i docenti che, come ricordano le Indicazioni Nazionali, sono anche ricercatori perché "ognuno deve sentire di poter portare il proprio contributo attivo all'evoluzione della scuola italiana, mettendosi personalmente in gioco [...]" (Indicazioni Nazionali per il curriculum, 2012, p. 6).

Il percorso educativo proposto, dunque, prevedeva l'acquisizione di approcci, metodi, tecniche e strumenti trasversali e universali, adatti per qualsiasi età. Le metodologie utilizzate per condurre ciascun intervento, invece, sono state adattate al contesto di classe e al *target* di riferimento. La scelta dei destinatari è stata veicolata dal livello di maturità cognitiva, emotiva e relazionale di quell'età: infatti, in terza primaria i rapporti interpersonali sono sufficientemente consolidati, così come le competenze linguistiche e cognitive; inoltre, cominciano a maturare le capacità riflessive e quelle emotive. La competenza conflittuale dovrebbe essere stimolata fin dalla prima infanzia, tanto che si trovano applicazioni del metodo di Novara anche nelle istituzioni educative che si occupano della fascia 0-6 anni; tuttavia, per poter compiere un percorso di breve

ma intensa educazione alla gestione del conflitto, si è ritenuto più opportuno lavorare con questo target d'età.

La classe di riferimento è composta da 21 bambini, 13 maschi e 8 femmine. Non sono presenti bambini con disabilità o disturbi, pertanto non è stata necessaria l'adozione di strategie specifiche riferite a questi casi; la bambina di origine cinese ha un livello linguistico adeguato, tanto da seguire le medesime proposte didattiche dei compagni, senza facilitazioni o semplificazioni.

4.5 Fasi di ricerca

Il progetto di ricerca si è articolato in tre fasi distribuite nell'arco di cinque mesi:

- i. Fase osservativa e rilevazione dei dati iniziale (mese di novembre 2022);
- ii. Fase dell'intervento educativo (mese di dicembre 2022 e gennaio 2023);
- iii. Fase osservativa e rilevazione dei dati finale (mese di febbraio e di marzo 2023).

Di seguito verranno descritte in dettaglio.

4.5.1 Fase osservativa e rilevazione dei dati iniziale

Per poter strutturare un percorso educativo efficace è stato necessario innanzitutto conoscere il contesto di classe, individuando le caratteristiche socio-relazionali tra bambini e tra bambini e insegnanti. È stata avviata una procedura di osservazione diretta non partecipante, attraverso la tecnica dello *shadowing*, durante alcuni momenti specifici: la ricreazione, la pausa della mensa, le lezioni di arte e immagine, di musica e di educazione motoria. Sono state selezionate queste parti della giornata scolastica in quanto sono caratterizzate da maggiori interazioni sociali e maggior coinvolgimento e partecipazione, elementi che spesso possono innescare conflittualità. Attraverso la compilazione dei diari di bordo, al termine di ciascuna osservazione, è stato possibile far emergere un quadro generale abbastanza ricco per progettare interventi didattici adeguati al contesto.

Dalle rilevazioni emerge una classe ancora segnata da alcune consuetudini tipiche della situazione pandemica. Infatti, questi bambini hanno cominciato la scuola primaria

con restrizioni e regole che limitavano il contatto con gli altri, le interazioni e le attività di gruppo, privilegiando la dimensione individuale. Questa condizione è durata per due anni e, solo dal presente anno scolastico è stato possibile riprendere la dimensione collettiva. A fronte di ciò, le insegnanti hanno gradualmente introdotto la disposizione dei banchi raggruppati e lavori cooperativi e collaborativi, supportando e guidando i bambini nella gestione delle nuove dinamiche. Non abituati all'interazione costante e quotidiana così ravvicinata con i compagni, accadevano momenti di continuo chiacchiericcio e nascevano episodi di conflittualità. Sono nati, dunque, i primi contrasti derivanti dalla socialità. Anche nei momenti liberi di gioco si notano i segni della mancata esperienza della dimensione gruppale, tanto che l'organizzazione dei giochi collettivi diventa sempre un nodo problematico. Infatti, come riportato nei diari di bordo, il momento della ricreazione, nel quale è lasciata libera iniziativa ai bambini, si riscontrano difficoltà nella decisione delle attività da svolgere; la maggior parte delle volte non vengono condotti giochi e si trascorre il tempo libero o a discutere o a correre in modo casuale. Questo aspetto si evidenzia laddove non sono presenti materiali o attività strutturate, per esempio, quando la classe rimane nell'aula a causa del brutto tempo e utilizzano delle costruzioni, gioco che favorisce la collaborazione e la condivisione. La capacità relazionale, infatti, aumenta nei momenti strutturati: in palestra o in giochi di gruppo i bambini riescono ad interagire anche positivamente tra di loro perché guidati dal raggiungimento del medesimo obiettivo. Inoltre, durante queste attività, vengono meno i raggruppamenti sociali che naturalmente sorgono in ogni classe. La classe di riferimento, solitamente, si divide per genere, maschi e femmine, con ulteriori sottogruppi, i quali non sono rigidi, ma si modificano in modo discretamente fluido. Tuttavia, nelle attività strutturate questi insiemi sociali vengono meno e si evidenzia una maggiore e più positiva interazione tra bambini. Scardinare i consueti abbinamenti sembra utile per creare senso di gruppo.

Un'altra caratteristica della classe è la difficoltà nella capacità di ascolto, sia tra compagni sia con le insegnanti. Questo aspetto si è manifestato in modo trasversale in situazioni differenti tra loro, relative sia ai momenti di lezione sia a quelli liberi. Le evidenze relative a ciò sono: la mancata esecuzione di consegne, la ripetizione di domande a cui è già stata data risposta, la prosecuzione di comportamenti e di azioni nonostante le diverse direttive; si aggiungono, poi, comportamenti quali l'allontanamento dal contesto comunicativo o l'utilizzo di un comportamento non verbale che esplicita una

mancanza di attenzione, come una postura chiusa, lo sguardo non orientato verso l'interlocutore o movimenti ripetitivi con le mani o con i piedi. Questo aspetto è rilevante nella socialità, perché questi atteggiamenti conducono ad interazioni poco profonde, nelle quali non si pone attenzione ai bisogni, alle emozioni e alle richieste degli altri, privilegiando così una dimensione egocentrica.

A livello conflittuale, queste due caratteristiche si riflettono nella ridotta capacità di confronto e di discussione, in quanto comporta ascolto reciproco e collaborazione in una situazione destrutturata. In generale, si predilige l'intervento dell'insegnante, la rinuncia passiva o un allontanamento dalla situazione conflittuale, conservando i contrasti sorti. I tentativi di comunicazione vengono abbandonati, a causa di questi comportamenti di distanziamento. Il litigio sembra essere percepito come ostacolo dal quale fuggire per non sentirsi sbagliati e colpevoli. L'emotività viene gestita perlopiù in modo autonomo ed efficace, non sono presenti difficoltà compromettenti. Tuttavia, si coglie una generale incapacità di verbalizzare gli stati emotivi e i pensieri, sia nella gestione tra pari dei conflitti sia in presenza delle educatrici che sollecitano l'espressione personale attraverso domande-stimolo.

Le insegnanti condividono uno stile educativo positivo, improntato alla mediazione e all'ascolto di ciascun bambino. Si prendono cura della classe, pur conservando l'autorevolezza necessaria per guidarla nel percorso educativo. Sono accorte nelle esigenze sia individuali sia del gruppo e attivano strategie e metodologie adeguate per far fronte alle difficoltà descritte, delle quali sono quindi consapevoli. Durante i momenti conflittuali attivano un ruolo di mediatore, cercando di favorire il dialogo tra i bambini: pongono domande per sollecitare l'esplicitazione delle emozioni e delle vicende, guidano nel ragionamento verso le possibilità risolutive; la difficoltà nella verbalizzazione da parte dei bambini porta spesso le insegnanti a sostituirli in questo processo, cercando di intuire ciò che pensano sulle dinamiche vissute, chiedendo conferma e orientando verso la riappacificazione. La gestione dei conflitti è generalmente positiva; per la progettazione degli interventi educativi, si è resa evidente la necessità di offrire alle insegnanti delle strategie per rendere i bambini protagonisti attivi del processo, supportandoli ad una maggiore espressione personale, senza inficiare con valutazioni o giudizi morali, ma adottando neutralità empatica e dimostrando accettazione e comprensione. Inoltre, è stata considerata importante la facoltà di ampliare le possibilità risolutive, non limitandosi al

semplice “fare pace”, ma favorendo nei bambini la capacità di prendere accordi e individuare strategie affinché il conflitto venga risolto in modo più profondo a partire dalle loro esigenze.

Il percorso educativo è stato improntato, dunque, allo sviluppo della competenza conflittuale, con un’attenzione specifica alla capacità di attenzione, di ascolto e di verbalizzazione, all’interno di un ambiente che favorisca una comunicazione libera, aperta e rispettosa.

Al termine delle osservazioni carta-matita, sono stati somministrati il questionario e il test sociometrico.

Il questionario (allegato 4) ha evidenziato la capacità dei bambini di riconoscere la scorretta gestione del conflitto laddove essi non ne siano i protagonisti.

Per esempio, nella domanda tre relativa all’allontanamento nel momento della discussione, i risultati dimostrano che quasi tutta la classe ritiene questo comportamento inadeguato.



Grafico 1: risultati della domanda 3 nella prima rilevazione

L’episodio descritto, però, è una rielaborazione di esperienze ripetutamente osservate durante la fase iniziale. Pertanto, si può affermare che, i bambini comprendono l’inefficacia del comportamento di fuga dal conflitto, solamente se non vissuto direttamente e proiettato in altri soggetti.

Similmente, anche nelle domande tre e quattro i risultati mostrano una discordanza tra opinioni personali e fatti relativi alla rinuncia passiva e attiva: la prima viene valutata negativamente, seppur attuata sistematicamente da molti bambini; la seconda, invece, viene percepita positivamente, anche se nelle dinamiche osservate essa non si è

manifestata, privilegiando reazioni quali la passività o la prosecuzione delle ostilità fino al termine delle attività scolastiche.



Grafico 2: risultati della domanda 4 nella prima rilevazione

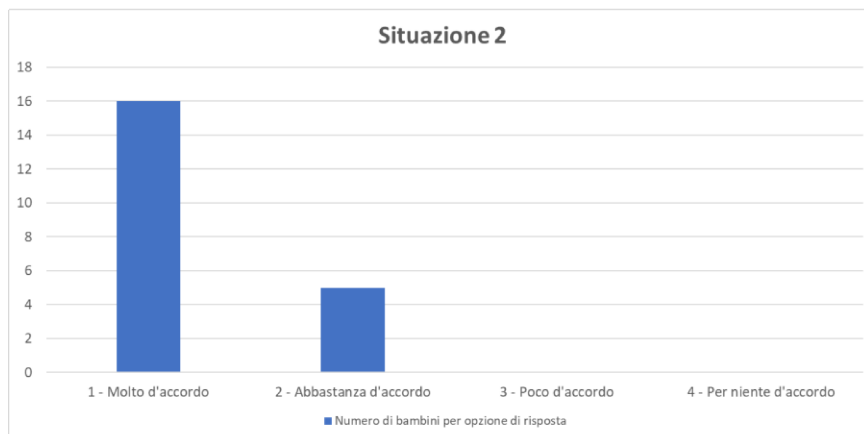


Grafico 3: risultati della domanda 2 nella prima rilevazione

Solamente la domanda due mostra una coerenza tra percezione e vissuto: i bambini ritengono positivo l'intervento dell'insegnante che riporta la situazione di equilibrio iniziale.

I risultati del questionario, dunque, hanno mostrato una generale discrepanza tra i comportamenti effettivamente attuati e le percezioni sulle dinamiche conflittuali. Questo aspetto è stato rilevante nella costruzione del percorso educativo, che si è basato allora sul rendere consapevoli i bambini di queste percezioni e trasferirle in modo operativo nell'esperienza personale.

Il test sociometrico (allegato 8), invece, ha esplicitato alcuni aspetti delle dinamiche sociali e relazionali della classe. In generale, i risultati hanno evidenziato una suddivisione di genere: i maschi tendono a scartare la maggior parte delle femmine e

viceversa. L'eccezione a questa costante sono i tre bambini rifiutati, che vengono nominati da entrambi i sessi e con un valore mediamente alto. Emerge, poi, che il loro *status* deriva dal fatto che essi, solitamente, sono i bambini che innescano più facilmente conflittualità.

Anche gli alunni controversi, ossia quelli con pari numero di scelte e di rifiuto, sono coloro che spesso, nelle situazioni di conflitto, tendono alla prevaricazione e all'imposizione; i rifiuti derivano sia da maschi che da femmine, come nei casi precedenti, e con valori mediamente alti.

Si osserva, dunque, che l'inefficace gestione del conflitto è criterio di valutazione delle relazioni di questa classe. I risultati concordano con le osservazioni svolte. I bambini dimostrano una certa intolleranza verso queste dinamiche difficili e cercano ad evitarle; rifiutare i portatori di litigio esplicita questa tendenza.

4.5.2 Fase di attuazione dell'intervento didattico

La panoramica ottenuta grazie alla prima fase di ricerca è stata la base della progettazione del percorso educativo (allegato 9): sono state considerate le caratteristiche della classe a livello socio-relazionale e sono stati strutturati interventi che riuscissero a stimolare e sviluppare le capacità fondamentali per la gestione del conflitto, quali l'ascolto, l'attenzione e la verbalizzazione degli stati interni, che risultavano deboli nel contesto osservato.

In virtù del fatto che gli alunni e le alunne della classe sanno discriminare comportamenti efficaci e inefficaci nelle esperienze conflittuali altrui, è stata adottata una prospettiva che partisse dall'analisi di situazioni vissute da persone o personaggi esterni per poter giungere gradualmente ad una riflessione personale e ad una interiorizzazione dei processi osservati. Cogliere errori negli altri risulta più semplice; si è sfruttato perciò questo aspetto, affinando la capacità di enucleare dettagli, più profondi e specifici dei comportamenti, al fine di riflettere su di essi e ragionare su quali fossero le dinamiche invece più funzionali ed efficaci. Il passaggio dall'esterno all'interiorità accompagna ad un incremento progressivo delle competenze riflessive e autoriflessive, ancora acerbe e poco raffinate a quest'età.

Il modello didattico di riferimento è *context oriented* in quanto è centrale il contesto di classe del quale si considera e si rispetta la complessità sistemica con la finalità di

promuoverne un miglioramento in ottica costruttivista, ponendo, cioè, come protagonisti di tale processo i soggetti del contesto stesso.

L'approccio metodologico interseca metodi interrogativi e metodi attivi: le proposte laboratoriali e partecipative vengono guidate attraverso la pratica maieutica, grazie alla quale le attività assumono uno spessore metacognitivo e riflessivo importante per l'apprendimento.

I *format* principalmente utilizzati sono stati: le lezioni di approfondimento, di integrazione e di teorizzazione necessarie per introdurre i concetti di emozioni, bisogni e richieste e i principi della CNV; il laboratorio transdisciplinare, in quanto la competenza conflittuale interessa capacità trasversali alle materie scolastiche; il *format* metacognitivo che ha interessato l'impostazione generale di tutto il progetto, in quanto la riflessione è stata al contempo mezzo e fine delle attività proposte.

Per ogni intervento sono stati individuati degli organizzatori anticipati per favorire una sintonizzazione e un'attivazione maggiore da parte degli educandi e per introdurre i concetti complessi con esempi concreti, nei quali ci si può facilmente immedesimare. Sono stati selezionati due albi illustrati riguardo dinamiche di conflitto che interessavano coppie di amici e riproducevano esperienze simili a quelle vissute dai bambini. Seppur destinati ad un *target* di età inferiore alla terza primaria, questi testi si sono rivelati efficaci in quanto la semplicità degli episodi e del linguaggio hanno permesso di comprendere in modo più diretto, intuitivo e facile le cause, le reazioni e le conseguenze dei conflitti. I filmati, invece, possedevano un livello di complessità più elevato, in quanto necessitavano di un'attenzione focalizzata sia sulla parte verbale, ma anche su quella non verbale, costituita dalla prossemica, dai gesti e dagli sguardi, arricchendone così l'analisi. Gli episodi mostrati, inoltre, rappresentavano dinamiche conflittuali più sottili, riguardanti relazioni di amicizia nelle quali intervengono spesso implicite emozioni, che conducono ad attivare comportamenti difensivi o offensivi specifici. Saperli cogliere era uno degli obiettivi degli interventi didattici di questo progetto.

Il percorso educativo ha valorizzato la dimensione della discussione collettiva, tecnica con la quale si è potuto guidare i bambini ad uno scambio comunicativo che li portasse ad acquisire migliori capacità di ascolto reciproco e di verbalizzazione. Per favorire ciò, è stato necessario esplicitare alla classe alcune regole, quali il rispetto dei turni e l'attenzione e l'aiuto reciproci. È stato introdotto il gomito come oggetto

mediatore, che scandiva il dialogo; in questo modo, poi, il successivo approccio al metodo di Novara non è stato disorientante, ma ha ripreso una consuetudine già abbastanza consolidata nella pratica educativa.

La ricercatrice si è posta con ruolo di mediatore e di facilitatore delle interazioni, utilizzando le domande maieutiche e le tecniche di rispecchiamento e di riformulazione dei pensieri, per guidare ad una comunicazione e una comprensione autentiche.

L'atteggiamento avalutativo è stato fondamentale perché l'obiettivo non era la condanna dei comportamenti e delle opinioni scorretti, quanto condurre un ragionamento collettivo dal quale far emergere dagli stessi educandi l'importanza di adottare modalità comunicative adeguate per stare bene insieme.

Oltre alla discussione, sono state applicate tecniche di conduzione quali l'analisi di caso e la drammatizzazione, delle quali si approfondirà successivamente la portata formativa. Anche il *setting* di apprendimento (allegato 9) è stato studiato affinché fosse favorita la partecipazione. Infatti, l'ambiente, nella maggior parte del tempo di ciascuna attività, è stato destrutturato: sono state utilizzate delle grandi coperte sulle quali i bambini e le insegnanti si sedevano in cerchio o in modo casuale.

Questa modalità ha creato un'atmosfera familiare, calda, lontana dalla consueta *routine* scolastica. Il clima disteso ha messo a proprio agio gli educandi; la maggior parte di essi si è sentita più libera di esprimersi e intervenire, coinvolgendo anche i soggetti più timidi e introversi.

Solo in alcune attività è stata mantenuta la consueta disposizione dei banchi, per un'esigenza dovuta alla maggiore comodità nel processo di scrittura richiesto in alcuni compiti.

Il percorso educativo si è articolato in sette interventi di circa una-due ore ciascuno, con cadenza settimanale, nel mese di dicembre 2022 e di gennaio 2023.

L'obiettivo era introdurre allo sviluppo della competenza conflittuale e all'acquisizione del metodo "Litigare bene" e delle strategie della CNV per gestire le dinamiche di litigio a scuola.

Sono stati progettati una serie di interventi che hanno condotto alla graduale acquisizione delle capacità socio-relazionali, cognitive ed emotive necessarie per poi comprendere e adottare in modo consapevole e adeguato la metodologia di Novara.

Il percorso è partito dall'analisi di situazioni conflittuali e, osservando e riflettendo su di esse, i bambini hanno potuto esporre le proprie percezioni; collettivamente, si è ragionato sulle modalità comunicative utilizzate dai personaggi, collegandole ad esperienze e riflessioni personali. Sono stati enucleati i comportamenti verbali e non verbali che riflettono emozioni, bisogni e richieste, concetti basilari nel pensiero sia di Novara sia di Rosenberg. Essi sono stati spiegati e introdotti agli educandi con la finalità non di acquisirne una conoscenza teorica, quanto sviluppare la capacità di discriminarli e riconoscerli in diverse situazioni. Sono stati utilizzati episodi di litigio tratti da albi illustrati e da video; variando il canale è stato possibile cogliere aspetti relazionali e sociali differenti: dal testo scritto risalta maggiormente la parola e si esplicita l'interiorità; invece, i filmati consentono di notare atteggiamenti e gesti che indirettamente permettono di comprendere gli stati emotivi e le intenzioni dei personaggi. Si sono potute così esaminare globalmente le dinamiche di conflitto.

Dopo la fase di analisi, è stata introdotta la Comunicazione Non Violenta, spiegandone le strategie e il loro impatto a livello relazionale. Per rendere concreto questo processo, sono stati ripresi gli episodi conflittuali delle attività precedenti e reinterpretati, modificandoli con l'utilizzo delle tecniche comunicative apprese. La drammatizzazione ha consentito di utilizzare in modo autentico i principi di una modalità comunicativa complessa, favorendone la comprensione e l'interiorizzazione all'interno di un contesto ludico e di divertimento. È stato importante il ruolo della ricercatrice, al fine di guidare nel progressivo uso autonomo delle formule interazionali più efficaci.

Successivamente, è stato introdotto indirettamente il metodo di Novara, focalizzando l'attenzione sul primo *step*, quello della comunicazione della versione reciproca. Essendo la verbalizzazione un punto debole della classe, è stato importante condurre un approfondimento su questo processo attraverso una simulazione di un conflitto. In questa attività i bambini e le insegnanti hanno reimpiegato l'analisi della situazione secondo i parametri precedentemente appresi e hanno provato ad esplicitarli in modo comprensibile e chiaro per l'interlocutore. Si è attivato così il decentramento, perché si è potuto prendere consapevolezza che il proprio modo di vivere l'esperienza non è l'unico possibile, ma sono presenti diversi punti di vista. L'attività ha permesso di prendere coscienza di queste differenze, evidenziando l'importanza del confronto per evitare di lasciarsi guidare da preconcetti e supposizioni, che inficiano le relazioni sociali.

Per favorire la comprensione e rendere più semplice questo processo complesso, l'episodio è stato contestualizzato all'interno di dinamiche che quotidianamente i bambini sperimentano nel gioco libero, in modo che vi fosse maggiore identificazione.

Gli interventi svolti hanno posto le basi per presentare e applicare in modo consapevole il metodo "Litigare bene", del quale sono state approfondite le dinamiche da attivare e sono stati stabiliti insieme gli spazi e le regole, formalizzandole in cartelloni esplicativi. Come afferma Novara, è importante che lo spazio del conflitto sia definito dalla classe stessa in modo che lo percepiscano come intimo e personale, permettendo di sentirsi a proprio agio e rispettati nella propria privacy. "L'angolo del conflitto" dovrebbe così diventare parte dell'ambiente e della routine scolastici.

Il percorso educativo è stato dunque un progressivo apprendimento delle capacità che compongono la competenza conflittuale, affinché potesse essere introdotto il metodo "Litigare bene" in un contesto preparato ad accogliere una nuova modalità di gestione del conflitto e delle relazioni. La motivazione alla base di questa strutturazione è il presupposto secondo il quale, per poter applicare nuovi metodi e nuove tecniche sia necessario preparare gli alunni e le alunne fornendo loro gli strumenti che consentano di affrontare le novità con padronanza delle proprie risorse e poterle applicare in modo autentico.

La progettazione iniziale ha subito ovviamente delle modifiche in itinere sulla base delle reazioni e degli *input* forniti dalla classe. Innanzitutto, l'analisi delle situazioni di litigio di alcuni filmati ha necessitato una rimodulazione: la tempistica è risultata insufficiente per poter approfondire adeguatamente le dinamiche; pertanto, è stato necessario riprendere in due incontri quest'attività guidando in modo più consistente i bambini, sollecitandoli ad un ragionamento più profondo attraverso domande-stimolo. Questo cambiamento ha permesso di comprendere efficacemente emozioni, bisogni e richieste, tanto che i bambini hanno esposto una varietà più ampia di aspetti verbali e non verbali che sono sintomo di tali concetti. Si è potuto così acquisire una migliore capacità riflessiva e analitica.

Poi, era prevista la costruzione di una guida alla Comunicazione Non Violenta da parte dei bambini; tuttavia, essa si è rivelata fallimentare sia per le tempistiche richieste per poter concludere il lavoro sia per la comprensione dei concetti. Infatti, non sono stati considerati i tempi di scrittura dei bambini; inoltre, questo processo non consentiva la

concentrazione sul concetto, ma sulla correttezza della trascrizione. A fronte di questo insuccesso, l'attività è stata sospesa ed è stata fornita una guida stampata all'incontro successivo, della quale sono stati spiegati i passaggi. È stata poi utilizzata concretamente nell'attività di drammatizzazione. Questa fase è stata la più complessa perché modificare il modo usuale e istintivo di comunicare non è semplice; tuttavia, il progetto di ricerca mirava ad offrire in breve tempo una preparazione basilare su questi argomenti, che sicuramente avrebbero necessitato di tempistiche più ampie e di una continuità applicativa in tutte le situazioni scolastiche.

Questi cambiamenti dimostrano, però, quanto sia più che mai necessaria la flessibilità in ambito educativo perché, per poter risultare efficaci e autenticamente significativi, gli interventi devono considerare come priorità i bambini e le loro reazioni. Sono le attività che si devono adattare a loro, non viceversa. Non bisogna sottovalutare l'importanza di una progettazione dettagliata e ricca: essa costituisce le fondamenta del percorso educativo, è l'elemento essenziale che guida l'agire dell'educatore e gli consente di muoversi in modo orientato e, al contempo, dinamico e flessibile nei processi di insegnamento-apprendimento.

Il progetto di ricerca si è avvalso di un'architettura didattica improntata alla scoperta guidata con tecniche metacognitive e maieutiche. Bambini e insegnanti sono stati posti al centro dei processi di apprendimento e la ricercatrice ha cercato di *ex-ducere* la competenza conflittuale potenziale in ciascuno, favorendone una maturazione attraverso attività che stimolavano la partecipazione con il personale contributo riflessivo.

4.5.3 Valutazione dell'efficacia del percorso educativo

L'approccio valutativo per il percorso educativo si basa sulla prospettiva trifocale delineata da Pellerrey (2004).

Per la dimensione soggettiva, relativa ai significati attribuiti dal soggetto stesso alla propria esperienza, e per quella intersoggettiva, intesa come co-valutazione in cui educatori e educandi condividono osservazioni e rilevazioni, è stata individuata una modalità valutativa sempre veicolata dal metodo maieutico. Al primo incontro i bambini e le insegnanti sono stati invitati a comporre, con l'ausilio di un cartellone e di *post-it*, un *brainstorming* intorno alla parola "litigare", esprimendo tutto ciò che secondo loro vi si collegava (allegato 9). Dopo aver letto tutti i biglietti attaccati, si è riflettuto su quanti condividesse i concetti emersi, senza che vi fosse alcun giudizio di valore da parte della



Figura 3: cartellone del brainstorming finale

Attraverso la discussione finale è stato possibile rilevare l'impatto del percorso educativo sui bambini. A livello soggettivo gli educandi hanno potuto prendere consapevolezza circa il cambiamento concettuale verificatosi grazie agli interventi didattici: tutti sono rimasti stupiti dalla rilettura del cartellone creato nel primo incontro osservando la carica violenta e negativa attribuita al litigio. Infatti, come si evidenzia nella prima fotografia, le parole più ricorrenti sono state “darsi le botte”, “picchiarsi”, “farsi male”, affermando così la teoria di Novara, per la quale vi è una confusione semantica tra conflitto e violenza. Riesaminando il cartellone, i bambini, hanno sorriso di fronte al quadro drammatico conferito al litigio, affermando di aver cambiato idea e di aver compreso che litigare non significa farsi male. Pur conservando dolore e malessere, perché se vi è contrasto è naturale provare questi sentimenti, il conflitto permette di riavvicinarsi e superare insieme questi stati emotivi: nel nuovo cartellone, infatti, si nota la compresenza di parole quali “piangere”, “discutere”, “stare un po' male” e altre connotate positivamente come “ascoltarsi”, “stare bene insieme” “parlare per fare la pace”. È stato discusso a lungo il fatto di piangere come atto legato al conflitto: per alcuni ostacolava il confronto, perché mentre si piange si è più focalizzati sul proprio dolore; altri, invece, ritenevano che fosse un modo per mostrare i propri sentimenti. Alla fine, grazie alla guida maieutica della ricercatrice e delle insegnanti, si è concordato che

piangere è incluso nell'atto conflittuale ma dev'essere gestito affinché garantisca il confronto aperto e rispettoso; se in un determinato momento si percepisce che il pianto serve come sfogo, è bene rimandare il conflitto ad un momento in cui la carica emotiva si è ridotta. Questa discussione è stata parte del processo di co-valutazione da parte degli educatori e degli educandi, perché si è potuto riflettere insieme sulla maturazione avvenuta. A conclusione dell'analisi dei due cartelloni si evince che sono stati interiorizzati i principi del metodo "Litigare bene", tanto da riportare sui *post-it* le diverse fasi e regole de "L'angolo del conflitto".

La dimensione oggettiva, invece, consiste nell'eterovalutazione del percorso educativo, da parte della ricercatrice, attraverso la rilevazione di evidenze che attestino l'effettivo apprendimento. Essendo una tematica personale, soggettiva, emotiva sottile e delicata, sottoporre a prove oggettive gli educandi avrebbe vanificato il clima partecipativo, disteso e di libertà creatosi durante gli incontri. Inoltre, tali tipologie di verifica hanno l'obiettivo di rilevare e valutare in modo eguale per tutti, limitando così la soggettività. Al contrario, il progetto di ricerca mira a ricavare evidenze diversificate, peculiari espressioni di ogni soggetto che adatta in modo personale le capacità acquisite. La pretesa di oggettività non garantisce, in questo caso, un effettivo successo formativo perché verrebbero considerati come adeguati solo una gamma di comportamenti, escludendo l'apporto individuale e unico di ciascun educando. Pertanto, si è ritenuto opportuno progettare un'attività ludica che permettesse di immergere la classe in un contesto autentico e sfidante, che mettesse alla prova la loro capacità di gestire i conflitti in situazioni reali. La ricercatrice, con il supporto delle insegnanti, ha dunque costruito una caccia al tesoro (allegato 9). Le motivazioni a supporto di questa scelta sono: la dimensione della squadra, in quanto essa stessa è sfidante perché, per gestire efficacemente il gruppo, è necessaria l'applicazione delle strategie comunicative e relazionali apprese durante il percorso educativo; le prove per ciascuna tappa, poi, sono state strutturate in modo che vi fosse collaborazione e confronto tra bambini; infine, la conclusione dell'attività prevedeva lo scioglimento delle squadre per collaborare insieme alla costruzione di un prodotto unico per la conquista del tesoro. Dunque, emerge la necessità di reimpiegare ciò che si è appreso all'interno di un compito autentico, privo della pressione valutativa che avrebbe potuto compromettere l'interiorizzazione e l'applicazione delle capacità conflittuali.

Durante questa attività le insegnanti ne controllavano lo svolgimento e hanno guidato maieuticamente i bambini, solamente laddove si presentassero momenti di difficoltà comunicative e relazionali. Si sono, poi, rese disponibili nell'elaborazione delle prove e nella composizione delle squadre. È stato deciso di porre gli alunni e le alunne come protagonisti della caccia al tesoro per osservare la spontaneità delle azioni: la presenza dell'insegnante, in questo caso, avrebbe potuto influire sulle dinamiche socio-relazionali, inficiando così la valutazione.

Grazie a questo approccio, si sono potuti osservare comportamenti differenti: nei gruppi in cui erano presenti i bambini più rifiutati nel primo sociogramma, non vi sono stati episodi di contrasto; anzi proprio quei soggetti hanno dimostrato maggiore collaborazione e confronto; invece, in due squadre in particolare, sono accaduti litigi anche accesi, durante i quali i litiganti hanno dimostrato difficoltà nell'applicare il confronto, mentre i compagni hanno cercato di mediare le diverse posizioni. Non è stato utilizzato "L'angolo del conflitto", per il timore dei bambini di perdere tempo durante l'attività; la ricercatrice ha applicato ugualmente il metodo, con il supporto del ruolo di mediatori da parte del resto della squadra. I casi di conflitto sono riusciti così ad essere risolti. Si è osservato, dunque, una difficoltà nel mettere in pratica la metodologia introdotta in classe a causa dell'elevata emotività che ogni situazione di litigio implica; tuttavia, si è rilevata la capacità dei coetanei di assumersi il ruolo di mediatore, intuendo ed esplicitando le versioni dei fatti di ciascuno, senza patteggiare per una o per l'altra parte. Questo risultato è stato positivo perché ha permesso di cogliere una modificazione dell'approccio al conflitto: non è più un evento dal quale fuggire, come facevano prima i bambini; ma sentono che possono affrontarlo e, anzi, aiutare in questo processo chi fatica a confrontarsi.

Le prove costruite per la caccia al tesoro prevedevano alcuni esercizi relativi a discipline scolastiche, decise dalle insegnanti, altri riguardo l'analisi del conflitto, prendendo ispirazione dagli interventi precedenti. La varietà di ambiti ha permesso ai bambini di non essere sovraccaricati di stimoli orientati esclusivamente sul litigio, evitando così una pressione su questo argomento e rendendo più coinvolgente e stimolante il gioco. In alcune tappe sono stati consegnati, a ciascun membro della squadra, i pezzi di un *puzzle*, che è stato composto collettivamente al termine di tutte le sfide.

Durante questo momento i bambini si sono aiutati nel posizionare i diversi pezzi e vi è stata collaborazione.

Come premio per aver completato tutti la sfida, è stata data una pallina pelosa da utilizzare come oggetto mediatore in caso di conflitto.

Il passaggio da una dimensione di piccolo gruppo a quella di classe ha permesso di comprendere quanto le suddivisioni non costituiscano un ostacolo alla collaborazione: esse sono presenti ma sono fluide, possono e devono modificarsi affinché vi sia comunicazione per il benessere di tutti. La comunità è costituita naturalmente da preferenze sociali; tuttavia, queste non compromettono la comunicazione, l'ascolto e l'aiuto reciproci. Esse sfumano in vista dell'obiettivo comune della pace.

Questo approccio valutativo ha permesso di non inficiare sui processi di maturazione della competenza conflittuale, la quale non dev'essere percepita come prestazione ma come abitudine da attivare nella quotidianità scolastica. Proprio in virtù di questo scopo, non è stato somministrato alcun questionario autovalutativo, per fuggire da qualsiasi impressione di giudizio implicito e indiretto.

Il percorso educativo rientra nella progettazione per competenze prevista dalla normativa europea e nazionale in quanto la competenza conflittuale soddisfa le diverse definizioni offerte dalle documentazioni, che possono essere riassunte da quella delineata da Pellerey (2004), quale "capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo per affrontare positivamente una tipologia di situazioni sfidanti". La competenza è dunque un sistema che intreccia le diverse dimensioni della persona e necessita di un esercizio costante, autentico e contestualizzato. La valutazione, allora, deve allinearsi a tale complessità, adottando una prospettiva multidimensionale, come quella trifocale di Pellerey, ed inserirsi all'interno di contesti concreti che permettano l'effettiva espressione e mobilitazione delle risorse personali. Pertanto, il compito autentico risulta essere la direzione valutativa più adeguata. La caccia al tesoro assume questo ruolo, essendo caratterizzata dalla maggior parte delle qualità del compito autentico definite da Herrington (2007): il reimpiego delle conoscenze con modalità uguali ai contesti reali; l'esplorazione di più ruoli all'interno del processo conoscitivo; la costruzione collettiva della conoscenza; l'attivazione di processi riflessivi come pratica sociale condivisa; la

comprensione come atto dialogico, nel quale la parola è strumento di cambiamento e di riformulazione del pensiero e, infine, il ruolo di *scaffolding* dell'educatore.

In questo progetto di ricerca si assume la prospettiva della valutazione formativa, intesa come processo atto ad osservare i progressi e ad individuare i punti di forza e di debolezza dell'itinerario educativo, con la finalità di orientare le azioni successive; si tenta di arricchire questo approccio favorendo una compartecipazione a tale procedura, considerando fondamentale il dialogo tra insegnanti e alunni, come veicolo per apportare miglioramenti alla comunità educante. Non può essere considerata una valutazione partecipata, perché non sono stati condivisi criteri di valutazione e verificati collettivamente, per le motivazioni precedentemente descritte. Tuttavia, si è rivelata essenziale la presenza di momenti di riflessione comune, nelle quali sono emersi i pensieri dei bambini, centrali nella riorganizzazione delle attività.

Può essere considerata, poi, come valutazione sostenibile, nella quale “gli studenti dovrebbero essere posti nelle condizioni di sperimentare molteplici e diversificati compiti valutativi, attivando capacità per riconoscere i criteri appropriati nelle specifiche situazioni da fronteggiare, per cogliere e interpretare gli elementi di feedback provenienti dal contesto (dai pari, da altri partecipanti, da documenti scritti o da altre fonti) e impiegarli come informazioni adatte a perseguire gli apprendimenti necessari nelle diverse situazioni; inoltre, dovrebbero essere preparati a intraprendere queste azioni in un'ampia varietà di contesti e di circostanze” (Felisatti, Grion, Serbati, 2021, p. 62). Fa parte del progetto di *lifelong learning*, nel quale cerca di inserirsi tale ricerca.

Si parla, dunque, di valutazione per l'apprendimento.

4.5.4 Fase osservativa finale e risultati della ricerca

Al termine del percorso educativo, è stato richiesto alla classe di continuare ad utilizzare il metodo “Litigare bene” e le strategie comunicative apprese. Dopo circa un mese, è stato nuovamente analizzato il contesto attraverso l'osservazione diretta non partecipante con supporto carta-matita e con la trascrizione delle considerazioni nel diario di bordo, come nella prima fase osservativa.

Le informazioni rilevate evidenziano una discontinuità nell'applicazione del metodo di Novara e delle strategie comunicative non violente. Alcuni bambini faticano ancora nel confronto, permane una tendenza alla fuga. Laddove venga richiesto l'intervento delle insegnanti spesso non vi è un accompagnamento a “L'angolo del

conflitto” o all’attuazione delle procedure del metodo; i bambini vengono invitati a seguire gli *step* descritti ma non sempre riescono in autonomia a procedere, adottando così di nuovo strategie di allontanamento. Chiedendo alle insegnanti di classe, si è constatata la difficoltà nell’adottare in modo abituale la metodologia: essendo una novità, spesso si innescano automaticamente i copioni educativi, probabilmente ritenendoli più rapidi nella risoluzione di situazioni conflittuali; l’attivazione del metodo, infatti, comporterebbe maggior dispendio di tempo.

Tuttavia, dall’osservazione dello spazio de “L’angolo del conflitto” si può notare il suo utilizzo in momenti in cui non vi è stata la presenza della ricercatrice: infatti, nella scatola degli accordi, erano presenti numerosi bigliettini, dimostrando l’applicazione del metodo. Leggendoli, si evidenzia il bisogno dei bambini di parlarsi: alcuni si rifiutano o dimostrano ostilità nel confronto, ostacolando così la comunicazione; la trascrizione in accordo di tale necessità denota la maturazione della consapevolezza sull’importanza della verbalizzazione per comprendersi reciprocamente e autenticamente. Laddove si applica il metodo si nota la ricerca di una profondità relazionale.

Si è osservato, dunque, un contesto disomogeneo a livello conflittuale: per alcuni bambini permane la tendenza alla fuga, per altri la ricerca di un confronto è diventata importante per stare bene con i compagni.

Sul piano socio-relazionale, la classe ha subito alcuni cambiamenti. Innanzitutto, si osserva una riduzione della differenziazione per genere dei gruppi, vi è maggiore interazione tra maschi e femmine. Questo, però, comporta l’insorgere di dinamiche conflittuali differenti rispetto a prima: le bambine tendono ad assumere ruolo di leader e a perseverare nel confronto; i bambini, al contrario, prediligono piuttosto la rinuncia, attiva o passiva, o l’allontanamento. Queste due modalità di reazione si scontrano, innescando talvolta reciproca intolleranza: si osservano sguardi di fastidio o frustrazione laddove il gioco viene interrotto per una via comunicativa non condivisa. Di fronte a tali situazioni, i litiganti cambiano gruppo e ritrovano poi un equilibrio quando la tensione è superata.

L’osservazione diretta non partecipante, in questa fase, ha alterato alcuni comportamenti dei bambini. È accaduto il seguente episodio: durante l’insorgere di un conflitto un bambino, solitamente prevaricatore, accortosi della presenza della ricercatrice, ha cercato di attivare gli *step* del metodo di Novara, volgendo spesso lo

sguardo verso l'osservatrice attendendo reazioni di approvazione. Riconoscendo nella sua figura il compito di gestire efficacemente i litigi, probabilmente alcuni bambini si sono sentiti maggiormente controllati. Questa rilevazione, tuttavia, non ha inficiato i risultati in quanto non è stato un comportamento generalizzato e, in aggiunta, conferma il fatto che è necessaria una guida costante per favorire l'adozione del metodo "Litigare bene" come pratica quotidiana di gestione del conflitto.

Per completare l'analisi del contesto, è stata condotta una breve intervista semi-strutturata alle insegnanti di classe (allegato 10), con lo scopo di rilevare la loro percezione sull'impatto del percorso educativo sia nei bambini sia nel loro agire professionale, permettendo così un confronto con le osservazioni effettuate.

Le insegnanti hanno notato nei bambini interesse e coinvolgimento, dati soprattutto dal *setting*, dall'utilizzo di diversi organizzatori anticipati e dalle attività di drammatizzazione; hanno colto una sensazione di tranquillità e distensione grazie al clima familiare creatosi. Le attività proposte sono risultate dense e corpose, con terminologie e concetti spesso troppo complessi, che necessitavano o di maggiore spiegazione o semplificazione, riconoscendo che il limite di tempo abbia contribuito a progettare in modo condensato l'offerta educativa. Nonostante questi aspetti, hanno dichiarato un utilizzo abbastanza frequente, dopo l'intervento, de "L'angolo del conflitto" e delle procedure del metodo, tanto che in un episodio accaduto con alcuni bambini di un'altra sezione, gli alunni soggetto di ricerca hanno reimpiegato in parte gli *step* appresi.

L'impatto specifico del percorso educativo è per le docenti difficile da cogliere in quanto sono intervenuti numerosi fattori extrascolastici nelle relazioni sociali in classe e pertanto non è possibile isolarne la rilevazione. In generale, però, colgono un miglioramento nella gestione delle dinamiche conflittuali: a livello personale percepiscono una minore responsabilità perché i bambini possono decidere autonomamente come risolvere le situazioni, senza che le insegnanti rivestano il ruolo di pacere.

Evidenziano, poi, la necessità di formazione in quest'ambito per tutti gli attori della comunità scolastica affinché possa esserci una comunicazione efficace tra educatori (intesi sia insegnanti sia genitori) e tra educatori e bambini. Sarebbe opportuno un percorso di formazione continuativo per un lungo periodo di tempo, con attività e

laboratori operativi in modo da favorire un'acquisizione contestualizzata e pratica delle strategie e dei metodi.

Anche per la classe di riferimento, un tempo più prolungato o l'attivazione da parte delle stesse insegnanti di queste procedure avrebbe avuto un impatto pratico maggiore, con un'acquisizione più solida e consapevole della competenza conflittuale.

Le considerazioni emerse dall'osservazione trovano spiegazione nelle risposte dell'intervista: non vi è stato abbastanza tempo e approfondimento per poter acquisire l'*habitus* mentale e il *modus operandi* alla base del metodo "Litigare bene" sia per i bambini sia per le insegnanti stesse, che faticano ad attivare in modo abituale e costante le procedure. Tuttavia, emerge una considerazione più matura del conflitto: nonostante alcuni tentativi di fuga, vi è sempre la ricerca, da parte di uno dei due litiganti, di comunicazione.

Al termine dell'osservazione finale sono stati somministrati nuovamente il questionario e il test sociometrico, per rilevare eventuali cambiamenti.

I risultati finali del questionario (allegato 5) non si discostano da quelli iniziali. La domanda due riconferma la percezione positiva dell'intervento dell'insegnante, che nell'episodio descritto si pone come mediatore.

Alle domande tre e quattro la media delle risposte è la medesima in entrambe le somministrazioni. Tuttavia, si osserva uno sbilanciamento differente tra le opzioni scelte.

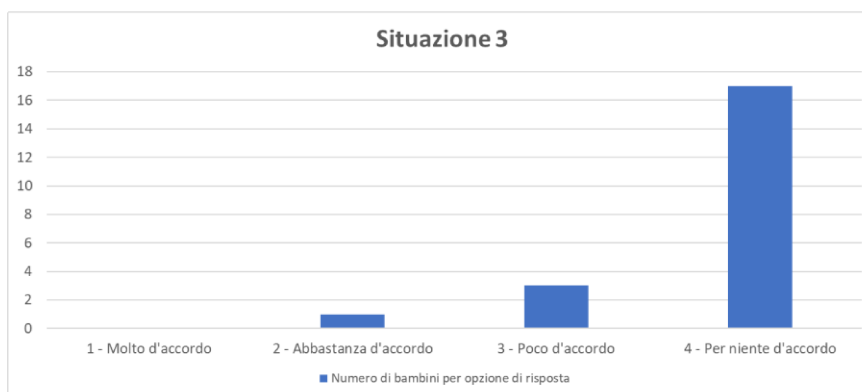


Grafico 4: risultati della domanda 3 nella seconda rilevazione



Grafico 5: risultati della domanda 4 nella seconda rilevazione

Infatti, nel quesito relativo all'allontanamento dalla situazione conflittuale 17 bambini hanno selezionato l'ultimo livello di accordo e 3 il penultimo; nel questionario iniziale, invece, la distribuzione era più disomogenea: 12 all'ultima opzione e 7 alla penultima. Similmente al quesito relativo alla rinuncia attiva: nel primo questionario 15 bambini avevano selezionato il livello di accordo più alto e 4 il più basso; nell'ultima rilevazione, invece, 14 i bambini hanno selezionato la prima opzione, 4 la seconda e solamente un bambino l'ultima. Questo aspetto è importante da considerare perché dimostra che l'intervento educativo ha spostato la percezione di queste dinamiche verso una posizione diversa: l'allontanamento come risposta al conflitto è nettamente disapprovato, seppur nella pratica permanga come strategia per alcuni bambini; la rinuncia attiva, invece, ha subito uno spostamento verso una considerazione positiva, anche per quei pochi che precedentemente non la ritenevano una corretta reazione alla situazione conflittuale.

Alla domanda uno, relativa alla rinuncia passiva, le risposte si sono sbilanciate, invece, in un livello di accordo più elevato rispetto al questionario iniziale: 11 bambini hanno scelto la seconda opzione e 7 la terza nella seconda somministrazione; nella prima, invece, 11 bambini hanno optato per la terza risposta e 5 la seconda.



Grafico 6: risultati della domanda 1 nella rilevazione finale

Questa differenza è probabilmente attribuibile alla tendenza precedentemente descritta: i bambini, pur percependo una diversità nell'atto di rinuncia tra il primo e l'ultimo quesito e segnalando infatti un diverso livello di accordo, potrebbero aver accomunato le due reazioni, considerandole entrambe come attive. Anche durante le osservazioni, sono state rilevate dinamiche di rinuncia attiva, dimostrando che non sempre sia necessario un confronto: talvolta le situazioni possono risolversi ugualmente cambiando azioni e scelte.

Il test sociometrico (allegato 8) ha mostrato risultati concordi con le osservazioni effettuate. Tra gli alunni rifiutati, due sono i medesimi della precedente somministrazione; tuttavia, per uno dei due bambini, si è alzato il numero di scelte, da 1 a 3, e il valore dei suoi rifiuti si è leggermente abbassato. Per il compagno, invece, permangono livelli di rifiuto elevati. Durante la fase osservativa, infatti, si è notato maggior coinvolgimento del primo bambino nei giochi e la sua tendenza alla rinuncia attiva, una differenza importante, data l'attitudine precedente a perseverare con le ostilità. Al contrario, il secondo alunno ha mantenuto comportamenti simili alla prima osservazione.

Ai più rifiutati si è aggiunta una bambina, che nel precedente test era tra le mediamente scelte; in questa rilevazione, invece, ha ricevuto un numero alto di rifiuti con valori altrettanto alti. Si può osservare, in generale, una distribuzione di rifiuti maggiore verso le femmine rispetto alla precedente somministrazione, nella quale erano perlopiù semplicemente non scelte. Questo dato concorda con le osservazioni descritte: sono emersi in modo più evidente i caratteri delle bambine e questo, inevitabilmente, comporta

una maggiore esposizione tanto a preferenze quanto a rifiuti. Permane, dunque, come criterio di selezione dei compagni la capacità di innescare e di gestire il conflitto.

Conclusioni

Il progetto di ricerca ha dimostrato che il conflitto può essere occasione di apprendimento e i risultati del percorso educativo mostrano la presenza di un avviamento alla competenza conflittuale. Insegnanti e bambini hanno compreso l'importanza del litigio come esperienza di vita, necessaria per migliorare le relazioni e, quindi, la comunità di classe. Durante le attività si sono rese manifeste queste consapevolezza; tuttavia, l'applicazione nella vita scolastica quotidiana risulta più difficoltosa a causa dei copioni educativi e degli *script* comportamentali che si innescano come automatismi. Per ottenere esiti diversi è necessaria, innanzitutto, costanza applicativa: gli educatori dovrebbero essere promotori di queste pratiche, ponendosi come guide maieutiche e investendo tempo nella gestione del conflitto. Lo sforzo e l'impegno dell'iniziale attivazione del metodo e delle strategie comunicative verranno ripagati da una progressiva autonomia e autogestione dei bambini, che diverranno sempre più competenti. In questo modo il metodo "Litigare bene" e la Comunicazione Non Violenta diventano una filosofia e una pratica di vita consueta, trasferibile in tutti i contesti socio-relazionali in cui ciascuna persona si trova. Infatti, come dimostrano le ricerche di Novara, i bambini sono in grado di attivare i passi del metodo in ambienti diversi, con interlocutori e spazi differenti, senza la presenza dell'educatore formato in quest'ambito. Essi stessi diventano portatori di queste pratiche, condividendole anche con chi non le conosce.

Oltre alla costanza, risulta necessaria una formazione più specifica per gli educatori poiché essi stessi dovrebbero essere esempio e motivatori. Sarebbe preferibile, inoltre, la conduzione di un simile percorso educativo fosse gestita da parte degli insegnanti stessi, mantenendo così una continuità tra attività mirate alla maturazione delle capacità conflittuali e la loro applicazione nelle situazioni concrete di litigio che si manifestano nella vita della classe.

La competenza conflittuale richiede una continuità non solo applicativa ma anche formativa: le capacità di ascolto, di verbalizzazione e di comunicazione efficace richiedono un esercizio che progressivamente diventa più maturo con l'aumentare

dell'età. Infatti, anche la gestione del conflitto si modifica crescendo perché mutano le dinamiche conflittuali, le loro motivazioni e cause, le relazioni, i bisogni e il modo con il quale si vivono le emozioni. È una responsabilità educativa a lungo termine che richiede continuo aggiornamento. Bisogna prendersi cura del conflitto, come afferma Nigris (2020). Tutto questo con lo scopo che la competenza conflittuale diventi, come già ripetutamente affermato, *habitus* mentale e *modus operandi*.

Il presente progetto risulta una delle possibili tracce per proseguire la ricerca in ambito conflittuale, preferibilmente apportando modifiche relative alle tempistiche e approfondendo aspetti specifici della Comunicazione Non Violenta come strategia comunicativa adeguata per favorire l'adozione del metodo "Litigare bene".

Il percorso educativo si può arricchire con attività diverse, sulla base delle caratteristiche del contesto in cui si lavora. Uno degli strumenti suggerito da Novara è il "diario dei conflitti", un diario nel quale vengono riportati i conflitti vissuti dal soggetto, che ne spiega le dinamiche, le reazioni e le emozioni. "La scrittura è veicolo di ogni sapere [...]. Allo stesso tempo si rivela, nelle arti, nell'esplorazione della psiche e dei sentimenti, autentica generatrice di temi, problemi, riflessioni" (Novara, 2011, p. 91). Inoltre, la trascrizione dei conflitti e una loro rilettura a distanza di tempo, consente "la rivisitazione assolutamente personale dei vissuti e delle esperienze alla luce di nuove possibilità di ristrutturazione comportamentale e quindi di nuovi scenari comunicativi" (Novara, 2011, p. 93). Il diario si configura come strumento per acquisire consapevolezza attivando così autoriflessione e riconsiderazione di sé, in ottica di miglioramento. Seppur Novara riservi questa pratica all'età adulta, può essere riadattata in chiave più strutturata e semplificata già dalla scuola primaria. Quando la capacità di scrittura diviene più fluida, si possono stimolare i bambini a narrarsi, senza porre pressioni con valutazioni morfo-sintattiche. Diviene una proposta per dare voce all'*iceberg* conflittuale che ciascuno conserva nella propria interiorità, sviluppando la capacità riflessiva e autoriflessiva. È uno strumento personale, utile per analizzarsi.

Sempre nell'ambito della verbalizzazione delle riflessioni, può essere efficace, soprattutto in presenza di difficoltà nel controllo delle emozioni e della rabbia nello specifico, il "Barattolo della rabbia": i bambini, descrivono le cause per le quali si arrabbiano seguendo una traccia predefinita; si riempie un barattolo, dimostrando che accumulando questi stati emotivi, il barattolo non si chiuderà più e strariperà, rivelando

la necessità di esprimere la rabbia, con strategie adeguate. Il confronto tra i biglietti servirà poi per poter ragionare collettivamente sulle somiglianze e sulle differenze dei moventi e delle reazioni ad alcune situazioni e verranno condivise soluzioni per far fronte alla rabbia. Il presente progetto ha modificato questa attività, riadattandola al contesto, nel quale il controllo di questa emozione non era obiettivo educativo. Altre proposte didattiche su questa tematica sono descritte all'interno del testo "Ho un vulcano nella pancia" di Eliane Whitehouse e Warwick Pudney (1999).

Poi, per condurre una riflessione collettiva si possono organizzare discussioni all'interno di quello che Korczak definisce il "tribunale interno": un contesto spazio-temporale definito nelle sue regole, nelle sue procedure, nei suoi tempi, nei suoi compiti e nei suoi ruoli, nel quale tutta la comunità educante può trovare voce. Esso è "punto di partenza per la parità dei diritti del bambino, per un ordinamento costituzionale, che porti alla proclamazione dei diritti del bambino. Il bambino ha diritto che i suoi problemi vengano trattati seriamente, e considerati secondo giustizia" (Korczak, 2017, p. 309). Attraverso il tribunale si organizzano momenti di discussione nel quale ciascun membro della scuola, siano essi insegnanti o alunni, possono esprimere divergenze, difficoltà e richieste affinché vi sia un accordo condiviso e comune. I bambini possono chiamare in causa gli adulti, e viceversa, in virtù del principio di uguaglianza. Questo è uno strumento che valorizza il diritto di ciascuno di litigare, all'interno di un contesto tutelato e legittimato. È una pratica più complessa, che dovrebbe essere condivisa tra docenti, famiglie e alunni, in modo che vi sia un comune accordo sulle modalità con le quali vengono gestite le dinamiche conflittuali e sulle routine che vengono attuate in classe.

Un altro importante ingrediente per la competenza conflittuale è la dimensione ludica: "i giochi, nella loro varietà, sono un elemento importante nell'evoluzione della capacità dei bambini di stare nei conflitti" (Novara, 2010, p. 127). Ulteriori attività ludiche, oltre a quelle delineate nella presente ricerca, sono quelle relative alle seguenti dinamiche: il dilemma, ossia la scelta tra due alternative che si escludono reciprocamente; la concorrenza, nel quale solo un giocatore potrà raggiungere lo scopo; l'ostacolamento, ovvero la presenza di impedimenti durante l'attività; infine, l'aggressione, intesa come attività uno contro l'altro, non a livello fisico ma concettuale. La proposta di queste tipologie di giochi comporta la necessità di gestire il conflitto per poterli proseguire.

Per quanto concerne la Comunicazione Non Violenta, Rosenberg propone nel suo testo “Il linguaggio della Giraffa” (2012) alcune modalità con le quali spiegare ai bambini le tecniche comunicative più efficaci: bisogna assumere le orecchie da giraffa per poter ricevere i messaggi in modo adeguato; si possiedono quelle da sciacallo se, al contrario, ci si pone in modo ostile. L’utilizzo di questi personaggi inserisce in un’ottica ludica i processi comunicativi, rendendoli di più immediata comprensione.

Il testo di Whitehouse e Pudney (1999) precedentemente citato propone attività educative finalizzate al riconoscimento e all’espressione dei sentimenti, riprendendo il processo comunicativo sia di Rosenberg sia del metodo Gordon con i “messaggi Io”.

Si evidenzia, quindi, una ricchezza di stimoli operativi che possono essere riadattati in base ai destinatari, agli obiettivi specifici e alle risorse disponibili.

La competenza conflittuale, inoltre, può essere inserita all’interno di progettazioni interdisciplinari: si collega a educazione fisica per raggiungere gli obiettivi di apprendimento relativi al gioco, lo sport, il *fair play* e le regole, quali “Partecipare attivamente alle varie forme di gioco, organizzate anche in forma di gara, collaborando con gli altri” e “Rispettare le regole nella competizione sportiva; saper accettare la sconfitta con equilibrio, e vivere la vittoria esprimendo rispetto nei confronti dei perdenti, accettando le diversità, manifestando senso di responsabilità” (Indicazioni Nazionali per il curriculum, 2012, p. 77); può inserirsi all’interno della didattica della storia, analizzando i diversi scontri avvenuti nel passato, individuandone le versioni e simulandone una risoluzione alternativa, perseguendo così gli obiettivi “produrre informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un fenomeno storico” e “confrontare aspetti caratterizzanti le diverse società studiate anche in rapporto al presente” (Indicazioni Nazionali per il curriculum, 2012, p. 54). Questi sono solo alcuni esempi, ma le capacità che costituiscono la competenza conflittuale interessano in modo trasversale tutte le discipline e tutte le attività che prevedono confronto.

Questo argomento apre ad un’ampia gamma di ricerche. Per esempio, si potrebbe condurre una ricerca comparativa tra i diversi metodi di gestione del conflitto per valutarne l’efficacia in contesti di classe confrontabili. Potrebbe, poi, essere utile valutare corsi di formazione professionale per gli educatori, non solo alla scuola primaria, ma anche all’infanzia e alla secondaria, di primo e secondo grado, individuando strategie e attività specifiche per il target di riferimento. Inoltre, si potrebbe approfondire

l'acquisizione del metodo e delle strategie comunicative non solo all'interno della classe, ma anche tra insegnanti e tra i diversi attori dell'istituto scolastico: ponendosi la scuola come modello competente di conflittualità, si può indagare l'impatto sugli studenti e sulle famiglie. Infatti, un altro importante argomento di ricerca è la formazione dei genitori riguardo questi metodi, sul ruolo che essi ricoprono e sull'importanza di condividere questi principi in modo trasversale, superando la differenziazione tra ambito scolastico ed extrascolastico.

La gestione del conflitto è una tematica che richiede maggiore indagine, perché è ancora un campo eccessivamente inesplorato. Ne si sottovaluta spesso la portata educativa, ignorando l'importanza di questa competenza nella vita di qualsiasi individuo. Inoltre, è necessario aggiornamento continuo data la dinamicità dell'odierna società, in cui le relazioni sociali si modificano repentinamente e possono subire drastici cambiamenti, come ha dimostrato la situazione pandemica.

In conclusione, il progetto di ricerca ha mostrato un interesse condiviso verso la gestione del conflitto da parte dei bambini e degli insegnanti, conferendogli un'importanza rilevante nella sfera socio-relazionale. Il fine ultimo della competenza conflittuale è la costruzione di una comunità democratica, capace di realizzare, mantenere e rinnovare la pace intesa come "principio pratico di umanità e di organizzazione sociale che si fonda sulla stessa natura dell'uomo" (Montessori, 2023, p. 72). Per raggiungere questa meta è essenziale creare ambienti di apprendimento che consentano di sperimentare il processo di pace attraverso lo sviluppo delle capacità di gestione del conflitto in modo autentico, consapevole e condiviso. L'educatore in questo progetto ha la responsabilità di porre le condizioni affinché fiorisca il potenziale umano presente in ciascun fanciullo, riconoscendone i diritti e valorizzando il diritto trasversale di litigare. Il bambino dev'essere considerato competente, "ricco di poteri, di sensibilità, di istinti costruttivi" (Montessori, 2023, p. 55) per poter progettare un ambiente capace di *educare* tali caratteristiche attraverso una guida maieutica che esalta e rispetta l'individualità di ciascuno: "il bambino costituisce insieme una speranza ed una promessa per l'umanità" (Montessori, 2023, p. 70).

Tutto ciò trova espressione nel concetto di libertà di Montessori "la libertà è alla base di tutto, e il primo passo è compiuto quando l'individuo può agire senza aiuto di altri, con la coscienza di essere una unità vivente" e aggiunge "è questa una definizione

primitiva della libertà, che sembra in antitesi con il carattere sociale dell'uomo e con il funzionamento della collettività umana. [...] Tuttavia, la libertà è la base necessaria della società organizzata. La personalità individuale non potrebbe realizzarsi senza la libertà individuale” (Montessori, 2023, pp. 175-176).

L'educazione coniuga la sfera individuale con quella sociale all'interno di un processo che permette “la valorizzazione effettiva dell'uomo, la realizzazione del massimo sviluppo delle sue energie: la sua vera preparazione a realizzare una diversa forma di convivenza umana su un piano superiore” (Montessori, 2023, p. 64).

La gestione del conflitto è una parte essenziale dell'educazione per la vita, connotandosi con una portata umana differente rispetto al *lifelong learning* comunemente inteso: la competenza conflittuale non riguarda solo la vita presente, degli uomini del qui e ora, ma conduce alla creazione e alla trasmissione di una nuova umanità, in grado di rinnovare e conservare la vita democratica e la libertà conquistate, affrontando con il dialogo e il confronto le sfide quotidiane e i cambiamenti che naturalmente sorgono con l'evoluzione.

Educare al conflitto significa educare alla pace e, quindi, educare alla vita.

Bibliografia

- Abedi, I., Neuendorf, S. (2002). *Non voglio più essere tua amica*. Trezzano sul Naviglio: Ideeale.
- Accorsi, I. (2020). *Intelligenza emotiva: gestione della rabbia e dei conflitti. Una ricerca con insegnanti e bambini/e della scuola dell'infanzia*. Tesi di laurea magistrale inedita, Università degli studi di Modena e Reggio Emilia.
- Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Parma: Spaggiari edizioni.
- Aquario, D., Grion, V., Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.
- Ajello, A. M., Pontecorvo, C., Zucchermaglio, C. (2015). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci editore.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.
- Besozzi, E., Colombo, M. (2014). *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Bocchino, F. (2016). *Litigio: istruzioni per l'uso. Sviluppare strategie finalizzate alla gestione efficace dei conflitti in classe*. Tesi di laurea inedita, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alla comunità di ricerca*. Roma: Carocci editore.
- Caccioppola, F. (2017). Una proposta di video-osservazione e analisi del comportamento non verbale dell'insegnante in classe. *Formazione & Insegnamento*, XV (3), 163-172.
- Colaci, A. M. (Ed.) (2018). *I bambini e la società. Percorsi di ricerca storico-educativa*. Rovato: Pensa MultiMedia Editore.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando Armando.
- De Rossi, M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community* (cap. 5). Milano: McGraw-Hill Education.
- De Rossi, M., Messina, L. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci editore.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Di Chio, C., Novara, D. (2013). *Litigare con metodo. Gestire i litigi dei bambini a scuola*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

- Fabiani, R., Passantino, C. (2007). *Risolvere i conflitti in classe. Tecniche di apprendimento cooperativo e di counseling educativo*. Gardolo: Edizioni Erickson.
- Falanga, M. (2017). *Diritto scolastico. Analisi e profilo*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Felisatti, E., Grion, V., Serbati, A. (2021). Valutazione formativa, per l'apprendimento, sostenibile: verso una piena partecipazione dei bambini ai processi valutativi. *Nuova Secondaria. Mensile di cultura, ricerca pedagogica e orientamenti didattici*. ISSN 1828-4582, 55-64.
- Giornelli, G., Sclavi, M. (2014). *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*. Padova: Urro Feltrinelli.
- Giuliaci, M., Vitale, S. (2005). *Io mi arrabbio, noi parliamo... Aggressività e violenza a scuola tra espressione e mediazione*. Roma: Carocci editore.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci*. Milano: Giunti Editore.
- Gordon, T. (2005). *Relazioni efficaci*. Molfetta: Edizioni La Meridiana.
- Hart, S., Hodson, K. (2018). *La classe senza ostacoli. Strumenti per risolvere i conflitti e promuovere l'intelligenza relazionale*. Reggio Emilia: Esserci Edizioni.
- Key, E. (2019). *Il secolo del bambino*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Korczak, J. (2017). *Come amare il bambino*. Milano: Luni Editrice.
- Lodi, M., Novara, D. (2021). *Alice nel paese dei diritti*. Milano: Edizioni Sonda.
- Milan, G. (2021). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Murray, L. (2015). *Le prime relazioni del bambino. Dalla nascita a due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina Editori.
- Nigris, E. (2020). *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Novara, D. (2011). *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare la contrarietà in risorse*. Milano: Edizioni Sonda.
- Novara, D. (2010). *Litigare per crescere. Proposte per la prima infanzia*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Pellerey, M. (2004) *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.
- Perla, Loredana. (2012). *Teorie e modelli. L'agire Didattico*, eds PC Rivoltella and PG Rossi. Brescia: La scuola.
- Pfister, M. (2006). *Sottosopra...soprasotto*. Milano: Nord-Sud Edizioni.

- Pudney, W., Whitehouse, E. (1999). *Ho un vulcano nella pancia. Come aiutare i bambini ad affrontare la rabbia*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Reffieuna, A. (2003). *Le relazioni sociali in classe: il test sociometrico*. Roma: Carocci Editore.
- Rosenberg, M. B. (2012). *Il linguaggio Giraffa. Una comunicazione collegata alla vita*. Reggio Emilia: Edizioni Esserci.
- Rosenberg, M. B. (2003). *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla Comunicazione Non Violenta*. Reggio Emilia: Edizioni Esserci.
- Rousseau, J. (2017). *Emilio o dell'educazione*. Roma: Editoriale Anicia.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori Editore.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Pearson Paravia Bruno Mondadori.
- Selleri, P. (2018). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci editore.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori Education.

Normativa

Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza 20 novembre 1989

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62 “Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato”, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n.254 “Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione”.

Nota Ministeriale del 1° marzo 2018, n. 3645 “Indicazioni Nazionali e nuovi scenari”

Commissione Europea (2000), Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, documento di lavoro dei servizi della Commissione, Bruxelles.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Risoluzione n. 53/25 adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 19 novembre 1998 su "Decennio internazionale per una Cultura di Pace e Nonviolenza per i bambini del mondo".

Allegati

Allegato1: strumenti di osservazione

RIFERIMENTI PER L'OSSERVAZIONE

CRITERI DI OSSERVAZIONE (Marianella Sclavi, Gabrielle Giornelli "La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici" pagina 45)

- **AMBIENTE:** sia i particolari caratteristici e caratterizzanti, sia quegli aspetti che si percepiscono come incongruenti o non pertinenti.
- **COMPORAMENTI:** dinamiche della classe generale e i comportamenti dei singoli studenti e degli insegnanti.
- **EMOZIONI PERSONALI:** permettono di capire la distanza che c'è tra l'ambiente che si analizza e il mio mondo, la mia idea di scuola. Permettono di esprimere il modo in cui osservo, muovono conoscenze, invitano ad associazioni con esperienze già avute.
- **DISSONANZE:** strettamente collegate alle emozioni di spiazzamento, sconcerto, stupore, meraviglia, disagio. Sono l'infrangere delle cornici date per scontate, le aspettative disattese, il contrasto tra ciò che per me è ovvio e per gli altri non lo è, ciò che è centrale o marginale, ciò che mette a proprio agio o meno. Rivelano i confini del proprio mondo.

Griglia delle tipologie di conflitto (Novara, 2013, pp. 52-56)

TIPOLOGIE DI CONFLITTO	
Mimesi (desiderio di imitare ciò che possiede o fa' l'altro)	
Esibizionismo protettivo o difensivo (onore, difesa, permalosità, richiesta di attenzione)	
Appartenenza (essere parte di un gruppo)	
Tirannia del ruolo (conformismo o rigidità del ruolo eterodefinito)	
Incontinenza emotiva (incapacità di gestire le emozioni)	
Procedurale (rispetto/violazione delle regole)	
Equivoco (supposizioni, impliciti, convinzioni)	
Scherzi non condivisi (nomignoli e prese in giro)	

TIPOLOGIE DI REAZIONE DEGLI INSEGNANTI	
Intervento richiesto dai bambini	
Intervento non richiesto dai bambini	
Non intervento	Specificare quali modalità di non intervento mette in atto

MODALITÀ DI INTERVENTO DEGLI INSEGNANTI	
Indifferente	
Accomodatore (tenta di ripristinare la pace)	
Accusatore (indica la colpa)	
Giudice (esplicita la propria opinione)	
Mediatore (invita al dialogo)	

TIPOLOGIE DI REAZIONE DEI BAMBINI	
Richiesta di intervento da parte dell'adulto	
Rinuncia attiva	
Rinuncia passiva	
Accordo spontaneo	
Silenzio	

CAPACITÀ DI ACCORDO TRA BAMBINI	
Rinunce passive o attive	
Sospensioni	
Accordi imposti	
Accordi spontanei	
Prosecuzioni	

Allegato 2: sintesi delle metodologie per le insegnanti

LITIGARE BENE- Daniele Novara

Prima di iniziare a spiegare il metodo, è bene ridefinire ciò che si intende con conflitto e smantellare i preconcetti su di esso. Innanzitutto, non bisogna confondere il termine conflitto con le altre accezioni, con le quali è spesso scambiato: non è guerra, non è violenza, non è sofferenza, non è sopruso. Questa tabella esplica in modo chiaro in cosa consiste il conflitto (tratta da Novara, D. (2011). *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*. Milano, Edizioni Sonda.).

LA DISTINZIONE FRA CONFLITTO E VIOLENZA	
Violenza	Conflitto
<ul style="list-style-type: none">• Danneggiamento intenzionale dell'avversario con presenza di danno irreversibile sia di tipo fisico che psicologico.• Volontà di risolvere il problema (conflitto) eliminando chi porta il problema stesso.• Eliminazione della relazione come forma di «soluzione» semplificante e unilaterale.	<ul style="list-style-type: none">• Contrasto, contrarietà, divergenza, opposizione, resistenza critica (senza componenti di dannosità irreversibile).• Intenzione di affrontare il problema (conflitto) mantenendo il rapporto.• Sviluppo della relazione possibile, anche se faticosa e problematica.

La caratteristica fondamentale del conflitto risiede proprio nella radice con, dal *cum* latino che implica la presenza di relazionalità. Dunque, esso è una parte della competenza relazionale: consente di conoscere l'altro e al contempo se stessi, promuovendo uno scambio che porta al rinnovamento della relazione stessa.

Il conflitto, allora, è:

- Risposta ai bisogni dei bambini, di conoscere e di imparare a stare con gli altri;
- Esperienza trasformativa;
- Esperienza di apprendimento;
- RISORSA.

A partire da questo presupposto basilare, è importante che gli educatori attivino un'alfabetizzazione al conflitto per sviluppare la competenza conflittuale, cioè la capacità di so-stare nel conflitto.

Le funzioni della competenza conflittuale sono 3 e sono parte del *lifelong learning*:

1. *CAPACITÀ AUTOREGOLATIVA*, cioè regolare gli interessi individuali in modo da trovarne uno comune.
2. *CAPACITÀ DI DECENTRAMENTO*, sviluppando così la plasticità mentale ed emotiva.
3. *CAPACITÀ CREATIVO-DIVERGENTE*, cioè l'attivazione di un pensiero che porta alla ricerca di alternative, altrettanto gratificanti, di fronte ad un ostacolo.

Per prima cosa è bene lavorare sulla propria competenza conflittuale, passando da una visione del conflitto come elemento di rottura e sbagliato, da correggere e da controllare, ad una in cui esso è vissuto come momento di apprendimento e di crescita. Per questo è fondamentale innanzitutto riconoscere come si vivono le proprie situazioni conflittuali ed interrogarsi su quelli che Daniele Novara chiama "i tasti dolenti", cioè quei condensati emotivi e psichici dello strato più profondo della vita infantile che rimangono come ricordi dolorosi e che incidono profondamente sul presente. È utile conoscerli e governarli nel momento in cui si interviene in un conflitto tra bambini, perché essi non devono incidere sulle dinamiche che non ci appartengono. Poi, è importante riconoscere il proprio copione comportamentale/relazionale, cioè lo schema di comportamenti e di reazioni che si attivano di fronte a determinate situazioni, anche inconsapevolmente.

Auto-analizzandosi, è possibile modificare il proprio comportamento e sviluppare una competenza conflittuale che funga da modello per i bambini.

A questo punto si passa all'azione, all'attuazione del metodo.

Il metodo consiste in 4 passi: 2 passi indietro da parte dell'adulto, 2 passi in avanti da parte dei bambini.

1. *NON CERCARE IL COLPEVOLE*: dal presupposto che il conflitto sia un'azione da punire, si cerca di individuare la componente di colpevolezza, pretendendo la giustizia. Molto spesso i bambini litigano per attirare l'attenzione e attivare questa ricerca del colpevole. Al contrario, è importante sospendere il ruolo di giudice e assumere quello di mediatore neutrale ed empatico.
2. *NON IMPORRE LA SOLUZIONE*: la paura che il conflitto degeneri spesso muove un intervento coercitivo, che non soddisfa i reali bisogni dei bambini, ma stabiliscono un apparente equilibrio. È bene ricordare che "nel conflitto non ci sono risposte esatte, ma la capacità di gestire il conflitto". La logica da adottare è quella del compito: "il litigio come compito che i bambini possono assumersi e che può aiutarli ad apprendere qualcosa di loro, dei compagni, amici e coetanei, delle dinamiche relazionali, della socialità. Un compito che consente di sviluppare risorse personali e attivare energie creative superando la reattività istintiva e arcaica".

3. *FAVORIRE LA VERSIONE RECIPROCA DEL LITIGIO*: i litiganti sono costretti a enfatizzare la propria versione dei fatti sia attraverso la conversazione sia attraverso la scrittura. Questo processo favorisce il riconoscimento delle emozioni attraverso lo spostamento al piano simbolico degli stati emotivi, riducendo così la tensione. I bambini saranno stupiti nell'osservare ciò che emerge dal confronto: infatti, si esprimono pensieri, bisogni ed emozioni più profondi, che durante il conflitto non vengono colti. Il ruolo dell'adulto è neutrale e di facilitazione, monitora la situazione e pone domande maieutiche, cioè che aiutano a spiegarsi e a comprendere meglio gli eventi e il proprio punto di vista. Aiuta, poi, a capire che entrambe le versioni sono legittime (ritorna il primo passo).
4. *FAVORIRE L'ACCORDO CREATO DA LORO STESSI*: ciò che è importante nel metodo non è la ricerca della soluzione, ma il processo comunicativo che si compie per trovare una soluzione. Bisogna, dunque, insistere sul confronto e sullo scambio perché “*si impara a stare insieme quando si riesce ad interagire nella criticità, nella complessità delle relazioni*”. Quando hanno terminato il primo passo, l'adulto è regista, pone delle domande affinché emergano le proposte risolutive tra i bambini. Non orienta la scelta, ma permette di esplicitare le idee, sulle quali poi i litiganti parlano per accordarsi spontaneamente. Ci sono vari tipi di accordi ed è bene ricordare che sono temporanei: nel momento in cui il conflitto si ripresenta e l'accordo non è più condiviso, significa che è necessario modificarlo, per renderlo più efficace. È utile scrivere gli accordi, in modo da renderli segni tangibili di autonomia e autoregolazione.

L'adulto in questo processo ha un *compito maieutico*, cioè attraverso domande pertinenti, che esprimono neutralità empatica, ripristina la comunicazione tra i litiganti e restituisce alle parti la responsabilità della gestione del conflitto. Per *neutralità empatica* si intende “*la capacità di mantenersi effettivamente equidistante dalle parti sul piano delle ragioni reciproche ma, allo stesso tempo, di essere in grado di aderire profondamente alla sofferenza che le persone manifestano [...]*”.

Ci sono **3 tipi di domande maieutiche**:

1. *Domanda di ascolto*, cioè per conoscere, per sapere, per capire; è utile chiedere un esempio concreto.
2. *Domanda di ristrutturazione*, cioè basata sul precedente positivo: si chiede un momento in cui la persona è riuscita a trovare una soluzione e sulla base di esso osservare la situazione presente con un'ottica diversa.

3. *Domanda di sostenibilità operativa*, cioè chiedere lo scenario immaginario sulla situazione, per aiutare a capire se un certo esito rispetto a un conflitto è sostenibile.

Il conflitto solitamente richiede un tempo e uno spazio privato, in cui ci si sente sicuri e liberi di potersi esprimere. Per questo, nel metodo di Daniele Novara, si individua insieme ai bambini il “*Conflict corner*” o “Angolo dei conflitti”, uno spazio, interno o esterno all’aula, in cui i bambini possano discutere.

Questo spazio ha delle **caratteristiche** specifiche:

- Ci sono fogli e matite per poter scrivere la versione reciproca e gli accordi;
- Ha una scatola per conservare gli accordi;
- Ha un oggetto che funge da testimone: quando si espone la propria versione si tiene in mano questo oggetto e l’altro non può parlare, ma solamente ascoltare; poi lo si passa all’altro quando si è terminato.

Inoltre, è importante stabilire alcune **regole**:

- È uno spazio dedicato alle parole, non alle spinte o ai gesti fisici;
- È uno spazio per il confronto, non per le offese;
- Si rimane all’interno dello spazio fino a quando non ci si è detti almeno la versione reciproca; tutte le parti devono aver espresso il proprio punto di vista;
- Ciò che viene detto durante lo scambio, rimane privato.

È bene che i bambini interiorizzino queste regole e le sentano importanti. Laddove vengano violate, l’adulto allontana il litigante e raccomanda di tornare nel *Conflict corner* non appena sappia esprimere in modo adeguato la propria versione. Infatti, solo quando i litiganti si sentono pronti è utile utilizzare questo metodo: se si è sopraffatti dalle emozioni, la gestione delle parole e della comunicazione non è produttiva. È bene rispettare i tempi del conflitto, senza avere la frenesia che tutto si risolva. Il focus è il PROCESSO.

È importante che la costruzione del *Conflict corner* sia condivisa dai bambini, arricchita dai materiali da loro costruiti, per sentirlo come spazio personale, in cui sentirsi a proprio agio.

BIBLIOGRAFIA:

- Di Chio, C. Novara, D. (2013). *Litigare con metodo. Gestire i litigi dei bambini a scuola*. Trento, Edizioni Centro Studi Erickson S. p. A.
- Novara, D. (2011). *La grammatica dei conflitti. L’arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*. Milano, Edizioni Sonda.

COMUNICAZIONE NON VIOLENTA- Marshall B. Rosenberg

“La Comunicazione Non Violenta (CNV) è un modo di comunicare che ci porta a dare dal cuore”.

Più concretamente, consiste in un’abilità di linguaggio e di comunicazione che permette di ripensare al modo in cui esprimiamo noi stessi e ascoltiamo gli altri, soprattutto in situazioni difficili.

La CNV si esplica in 4 componenti:

1. **OSSERVARE SENZA VALUTARE**, è importante cioè saper scindere ciò che sono i fatti dai giudizi di valore che vengono attribuiti ad essi. In questo modo, durante la comunicazione, l’interlocutore non interpreta come critica il messaggio.

Accorgimenti comunicativi: è importante non utilizzare le parole *sempre, mai, ogni volta che...* in quanto suggeriscono un giudizio esagerato sul fatto. Altri suggerimenti ed esempi sono riportati nella tabella (tratta da Rosenberg, M. B. (2003) *Le parole sono finestre [oppure muri]. Introduzione alla Comunicazione NonViolenta*. Reggio Emilia, Edizioni Esserci).

DISTINGUERE LE OSSERVAZIONI DALLE VALUTAZIONI		
COMUNICAZIONE	ESEMPIO DI OSSERVAZIONE MESCOLATA ALLA VALUTAZIONE	ESEMPIO DI OSSERVAZIONE SEPARATA DALLA VALUTAZIONE
1. Uso del verbo essere senza indicare che chi valuta si prende la responsabilità della valutazione.	Sei troppo generoso.	Quando ti vedo dare ad altri tutti i soldi del tuo pranzo, penso che tu sia troppo generoso.
2. Uso di verbi con connotazione valutativa.	Sergio rimanda sempre a domani.	Sergio studia per gli esami soltanto la sera prima.
3. Implicare che le deduzioni personali di qualcuno relative ai pensieri, ai sentimenti, alle intenzioni o ai desideri di una persona sono le sole possibili.	Non riuscirà a consegnare il lavoro.	Non penso che riuscirà a consegnare il lavoro; mi ha detto: "Non riuscirò a consegnare il mio lavoro".
4. Confusione tra previsione e certezza.	Se non fai pasti equilibrati, la tua salute ne risentirà.	Se non fai pasti equilibrati, temo che la tua salute ne risentirà.
5. Mancanza di riferimenti specifici.	Le minoranze etniche non si prendono cura delle loro proprietà.	Non ho mai visto la famiglia di immigrati che abitano al n. 25 spalare la neve dal loro marciapiedi.
6. Uso di parole che indicano abilità senza indicare che si tratta di una valutazione.	Paolo è molto scadente come giocatore di calcio.	Paolo non ha segnato un gol in 20 partite.

2. **INDIVIDUARE ED ESPRIMERE I SENTIMENTI**, per connettersi con l’altro e favorire la risoluzione dei conflitti. È importante, però, distinguere i sentimenti da ciò che si pensa di essere e da come si pensa che gli altri reagiranno. Diviene fondamentale un’alfabetizzazione ai sentimenti, riconoscendoli e approfondendo i bisogni da cui essi scaturiscono. È utile costruire un vocabolario dei sentimenti.

Accorgimenti comunicativi: i sentimenti non sono espressi quando il verbo *essere* è seguito da parole come *che, come, come se*, dai *pronomi personali*, dai *nomi di persone*. Bisogna usare parole che si riferiscono ad emozioni specifiche.

3. *PRENDERSI LA RESPONSABILITÀ DEI PROPRI SENTIMENTI (E DEI PROPRI BISOGNI)*, cioè accettare la radice dei nostri sentimenti. È importante ricordarsi che le azioni degli altri possono essere uno stimolo per i nostri sentimenti, ma non ne sono la causa. I sentimenti sono il risultato del modo in cui si sceglie di ricevere il messaggio, ma anche dei bisogni e delle aspettative di quel momento. È importante, dunque, attribuire la radice dei sentimenti ai propri bisogni, in modo da non dare la colpa agli altri, e ricordare che essi sono contestualizzati ad un determinato spazio e ad un determinato tempo, non sono universali.

Gli schemi linguistici che contribuiscono a mascherare la propria responsabilità sono: espressioni impersonali come *ciò* o *questo* (“questo mi fa arrabbiare...”); affermazioni incentrate sulle azioni altrui (“mi sono offeso quando non mi hai chiamato”); espressioni come *mi sento* seguite da un pronome diverso da *io* (“mi sento ferito perché tu...”).

Accorgimenti comunicativi: è bene, invece, collegare il proprio sentimento al proprio bisogno, che “*non contengono alcun riferimento a specifiche persone che intraprendono specifiche azioni*”.

Dopo aver individuato ed espresso i sentimenti e i bisogni, si è pronti ad accogliere sentimenti e bisogni altrui, in virtù del fatto che un proprio bisogno non può essere pienamente soddisfatto se non lo è quello dell’altro.

4. *RICHIESTE CHE POSSONO ARRICCHIRE LA VITA*, dopo aver espresso e compreso i propri e altrui sentimenti e i bisogni è importante chiedere come è possibile soddisfarli utilizzando un linguaggio positivo, chiaro e concreto che rivela esplicitamente ciò di cui abbiamo bisogno.

Accorgimenti comunicativi: le richieste devono essere seguite dall’espressione dei sentimenti e dei bisogni, in modo che non siano percepite come pretese. È importante, dopo aver effettuato la richiesta, assicurarsi che il messaggio ricevuto dall’interlocutore coincida con quello inviato; si chiede di ripetere ciò che si è detto, per eventualmente riformulare la richiesta in modo più specifico e chiaro, ovviamente utilizzando altre parole. Infine, si chiede all’interlocutore come si sente, cosa pensa riguardo la richiesta e se è disposto ad intraprendere quell’azione per quel bisogno.

Lo scopo della CNV non è cambiare le persone o fare in modo che si comportino come ognuno desidera, ma mira alla creazione di relazioni basate sull’onestà e sull’empatia,

che soddisfino i bisogni di entrambe le parti. Infatti, un proprio bisogno non può essere appagato a discapito di quello di qualcun altro.

La CNV nella competenza conflittuale si esprime attraverso questi accorgimenti comunicativi:

- Ascoltare e percepire i bisogni degli altri, a prescindere da quello che dicono e da come lo dicono. Bisogna affinare la capacità di indovinare ciò di cui l'altro ha bisogno.
- Rispettare la reazione dell'altro.
- Tradurre il "no" nei sentimenti che esso tiene nascosti; non dev'essere percepito come un rifiuto, ma una reazione di rabbia e di impulsività.
- Usare un linguaggio positivo e al presente, per riferirsi a ciò di cui si ha bisogno in quel momento (il bisogno è sempre contestualizzato).
- Focalizzarsi su ciò che si vuole e non su ciò che non si vuole, perché si risulta più concreti, chiari e specifici, favorendo così la comprensione per l'interlocutore.
- Usare verbi d'azione, per chiarire ciò che concretamente si potrà mettere in atto per soddisfare i bisogni.
- Evitare le domande con il *perché*, le quali spesso comunicano implicitamente una critica.

Il filo conduttore della CNV è l'empatia: *“quando...qualcuno ti ascolta davvero senza giudicarti, senza cercare di prendersi la responsabilità per te, senza cercare di plasmarti, ti senti tremendamente bene...Quando sei stato ascoltato e compreso, sei in grado di percepire il tuo mondo in modo nuovo e andare avanti. È sorprendente come i problemi che sembravano insolubili diventano risolvibili quando qualcuno ti ascolta. Quando si viene ascoltati ed intesi, situazioni confuse che sembravano irrimediabili si trasformano in ruscelli che scorrono relativamente limpidi”*. Questa citazione di Carl Rogers esemplifica in modo chiaro l'importanza dell'empatia nelle relazioni umane.

BIBLIOGRAFIA:

- Rosenberg, M. B. (2003) *Le parole sono finestre [oppure muri]. Introduzione alla Comunicazione NonViolenta*. Reggio Emilia, Esserci Edizioni).
- Rosenberg, M. B. (2012). *Il Linguaggio Giraffa. Una comunicazione collegata alla vita*. Reggio Emilia, Esserci Edizioni.

Allegato 3: questionario

LA VITA DI UNA CLASSE TERZA

Ti racconto un po' cosa succede in una classe terza di 21 studenti. È una classe abbastanza tranquilla: ogni tanto ci sono momenti di confusione, altre volte ci sono piccoli litigi, ma in generale i bambini e le bambine si divertono molto a scuola.

Nella tabella sono descritti alcuni episodi accaduti in classe. Segna con una **X** quanto sei d'accordo con il modo in cui i bambini o le bambine si sono comportati.

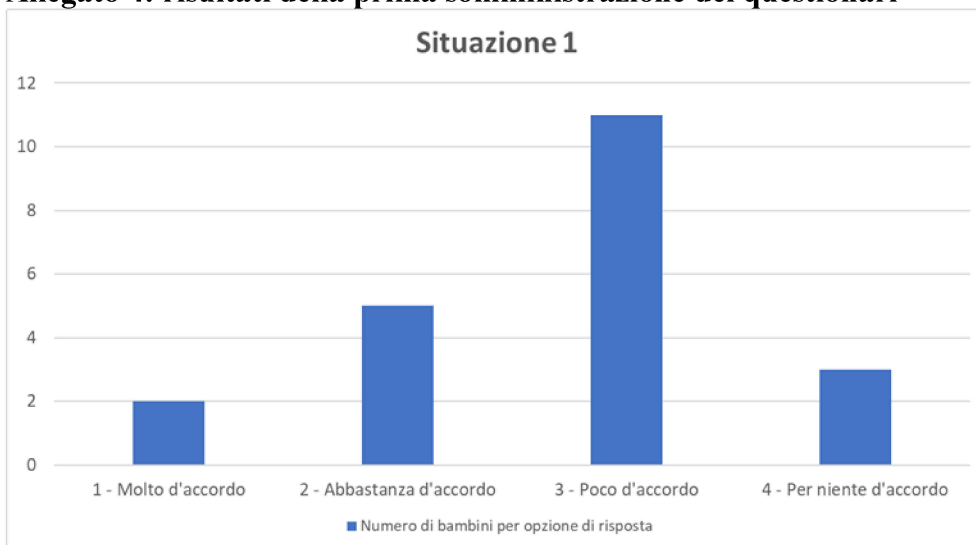
Ti riporto una piccola spiegazione:

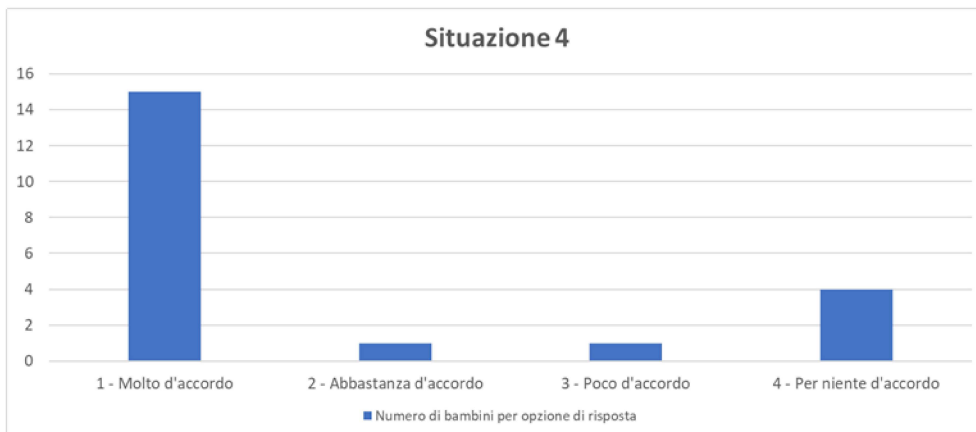
- *Molto d'accordo* vuol dire che anche tu ti comporteresti come quel bambino o come quella bambina in quella situazione.
- *Abbastanza d'accordo* vuol dire che secondo te il comportamento del bambino o della bambina è giusto, ma ci sono anche altri comportamenti corretti che avrebbe potuto mettere in atto.
- *Poco d'accordo* vuol dire che secondo te il comportamento del bambino o della bambina non è del tutto sbagliato, ma secondo te ci sono altri modi di comportarsi più giusti.
- *Per niente d'accordo* vuol dire che secondo te il comportamento del bambino o della bambina è completamente sbagliato, tu non ti comporteresti mai come ha fatto lui o lei.

<p>1)Due bambini, Paolo e Michela, sono seduti al tavolo della mensa per mangiare. Michela, per scherzare, comincia a spingere Paolo, che a sua volta la spinge. Comincia così un gioco divertente, di spinte e pizzicotti, che fa ridere sia Paolo e Michela sia i compagni seduti vicini a loro. Dopo un po' Michela smette di giocare e comincia a mangiare, ma Paolo continua a spintonarla. All'inizio Michela ride ma, ad un certo punto, inizia ad infastidirsi e a dire a Paolo di smetterla. Le spinte e pizzicotti continuano perché Paolo si diverte, e anche i compagni vicini. Michela allora sta al gioco, ma con aria un po' infastidita.</p>	<p>Quanto sei d'accordo con il comportamento di Michela?</p> <p><input type="checkbox"/> Molto d'accordo</p> <p><input type="checkbox"/> Abbastanza d'accordo</p> <p><input type="checkbox"/> Poco d'accordo</p> <p><input type="checkbox"/> Per niente d'accordo</p>
--	--

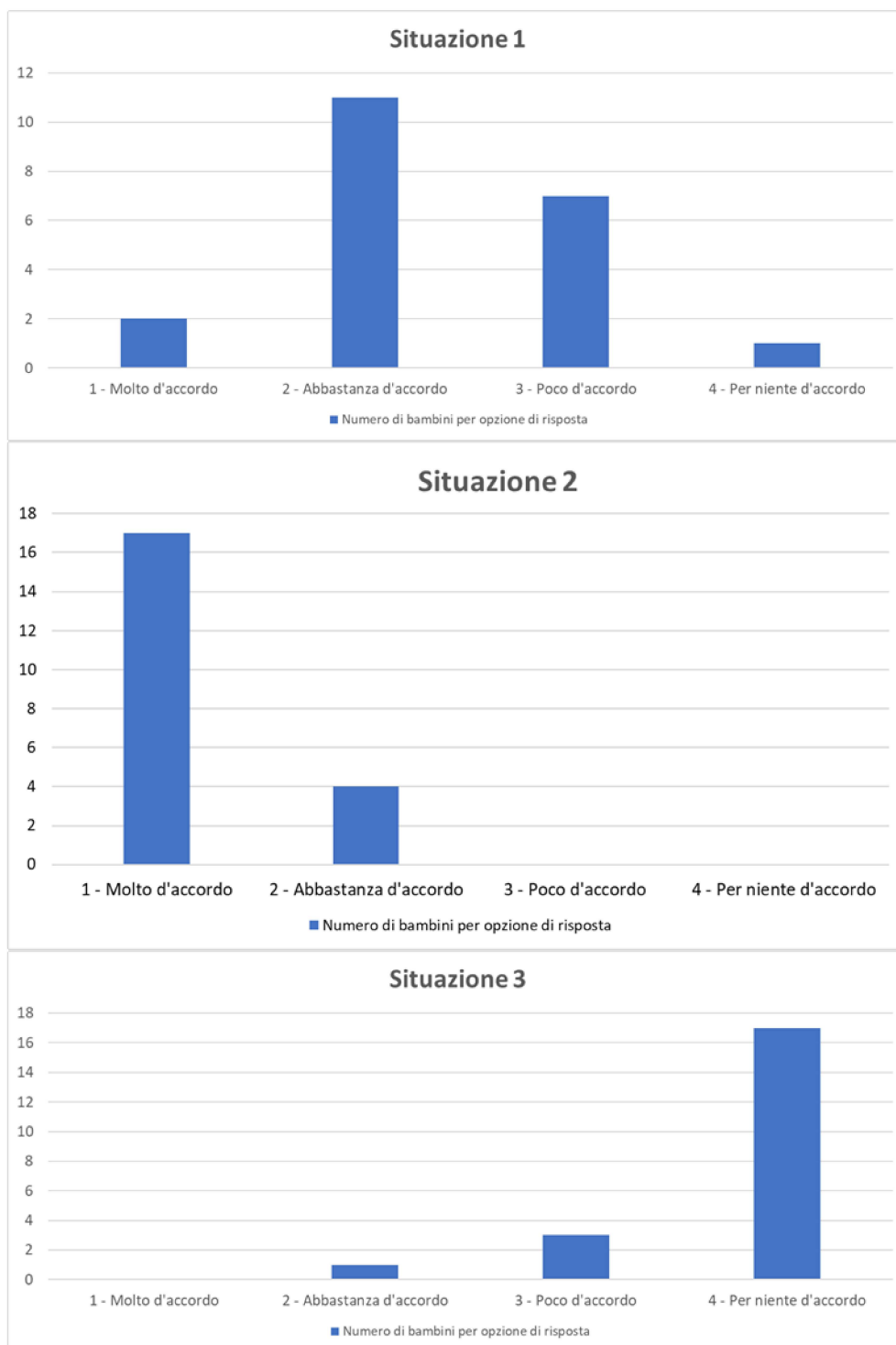
<p>2)Un gruppo di 5 bambini si diverte a chiamare Alessio con un nuovo nomignolo “Sissio”. Ad Alessio non piace molto e si infastidisce, dicendo ai compagni di non chiamarlo così. I compagni, però, si divertono e per tutte le ore di scuola dicono “Sissio, Sissio...”. Alessio non ne può più, ma non dice niente. Dopo 2 giorni, si confida con il maestro Luca, che fa avvicinare il gruppetto di bambini farli parlare: Alessio dice loro che ci è rimasto male per quel nomignolo e loro chiedono scusa, spiegando che era semplicemente uno scherzo. Il maestro Luca spiega che se non fa ridere tutti, lo scherzo non è divertente. I bambini fanno pace.</p>	<p>Quanto sei d'accordo con il comportamento di Alessio?</p> <p><input type="checkbox"/> Molto d'accordo</p> <p><input type="checkbox"/> Abbastanza d'accordo</p> <p><input type="checkbox"/> Poco d'accordo</p> <p><input type="checkbox"/> Per niente d'accordo</p>
<p>3)Durante la merenda, Alessio e Paolo giocano a rincorrersi. Ad un certo punto, Alessio si nasconde dietro ad un albero, e Paolo comincia a cercarlo. Quando Alessio esce dal nascondiglio, Paolo si arrabbia e gli dice che non è valido nascondersi durante il gioco. Paolo si allontana dall'amico, con la faccia rossa di rabbia. Alessio, cerca di parlargli, gli dice di fermarsi e di ascoltarlo: gli dice che non sapeva che ci fosse questa regola, che non l'ha fatto per fare il furbo. Paolo ascolta il suo amico, non risponde e poco dopo va via, a giocare con altri compagni.</p>	<p>Quanto sei d'accordo con il comportamento di Paolo?</p> <p><input type="checkbox"/> Molto d'accordo</p> <p><input type="checkbox"/> Abbastanza d'accordo</p> <p><input type="checkbox"/> Poco d'accordo</p> <p><input type="checkbox"/> Per niente d'accordo</p>
<p>4)Durante l'ora di motoria, il maestro Luca chiede ai bambini di formare gruppetti di 3 bambini. Michela e Paolo si avvicinano e, nello stesso momento, arrivano anche Manuel e Alessio. Non possono stare tutti e 4 insieme, e cominciano a discutere su chi deve andare via. Dopo un po', Manuel decide di unirsi in un altro gruppo. Sorridente, si avvicina agli altri compagni. Inizia così l'attività decisa dal maestro.</p>	<p>Quanto sei d'accordo con il comportamento di Manuel?</p> <p><input type="checkbox"/> Molto d'accordo</p> <p><input type="checkbox"/> Abbastanza d'accordo</p> <p><input type="checkbox"/> Poco d'accordo</p> <p><input type="checkbox"/> Per niente d'accordo</p>

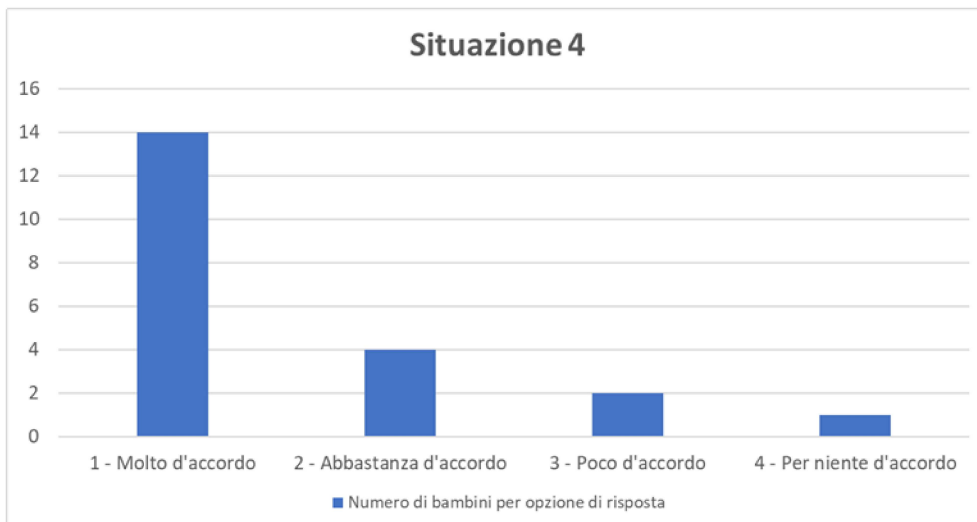
Allegato 4: risultati della prima somministrazione dei questionari





Allegato 5: risultati della seconda somministrazione dei questionari





Allegato 6: test sociometrico iniziale

Nome e Cognome:

Data:

Le maestre devono prendere alcune decisioni per la gita che farete e hanno pensato di fare a ciascuno di voi delle domande per capire chi preferireste avere seduto accanto durante il tragitto in pullman.

Le risposte sono libere e non ci sono limiti, puoi scrivere tutti i nomi che preferisci, non ci sono un numero minimo o un numero massimo. Puoi scrivere anche i nomi dei bambini e delle bambine assenti. Fai bene attenzione: scrivi sia il nome che il cognome dei compagni che indichi. Le domande 3 e 4 servono per vedere se riesci ad indovinare i nomi di quelli o di quelle che ti hanno scelto e che non ti hanno scelto.

Non ti preoccupare: nessuno dei tuoi compagni verrà a sapere le tue risposte, perciò rispondi per conto tuo, senza andare a spiare il foglio dei compagni!

1. Scrivi qui sotto i nomi dei compagni o delle compagne che vorresti avere accanto. Inizia da quello o da quella che ti piace di più. Puoi scrivere quanti nomi vuoi.

2. Scrivi qui sotto i nomi dei compagni o delle compagne che **non** vorresti avere accanto. Inizia da quello che ti piace meno. Puoi scrivere quanti nomi vuoi.

3. Scrivi i nomi dei compagni o delle compagne che secondo te ti hanno voluto accanto a loro. Puoi scrivere quanti nomi vuoi.

4. Scrivi i nomi dei compagni e delle compagne che secondo te **non** ti hanno voluto accanto a loro. Puoi scrivere quanti nomi vuoi.

Allegato 7: test sociometrico finale

Nome e Cognome:

Data:

Le maestre devono prendere alcune decisioni per organizzare un pranzo di classe e hanno pensato di fare a ciascuno di voi delle domande per capire chi preferireste avere seduto accanto mentre mangiate.

Le risposte sono libere e non ci sono limiti, puoi scrivere tutti i nomi che preferisci, non ci sono un numero minimo o un numero massimo. Puoi scrivere anche i nomi dei bambini e delle bambine assenti. Le domande 3 e 4 servono per vedere se riesci ad indovinare i nomi di quelli o di quelle che ti hanno scelto e che non ti hanno scelto.

Non ti preoccupare: nessuno dei tuoi compagni verrà a sapere le tue risposte, perciò rispondi per conto tuo, senza andare a spiare il foglio dei compagni!

1. Scrivi qui sotto i nomi dei compagni o delle compagne che vorresti avere accanto. Inizia da quello o da quella che ti piace di più. Puoi scrivere quanti nomi vuoi.

2. Scrivi qui sotto i nomi dei compagni o delle compagne che **non** vorresti avere accanto. Inizia da quello che ti piace meno. Puoi scrivere quanti nomi vuoi.

Le domande 3 e 4 servono per vedere se riesci ad indovinare i nomi di quelli o di quelle che ti hanno scelto e che non ti hanno scelto

3. Scrivi i nomi dei compagni o delle compagne che secondo te ti hanno voluto accanto a loro. Puoi scrivere quanti nomi vuoi.

4. Scrivi i nomi dei compagni e delle compagne che secondo te **non** ti hanno voluto accanto a loro. Puoi scrivere quanti nomi vuoi.

Allegato 8: analisi dei dati dei test sociometrici

SOCIOGRAMMA DELLA PRIMA RILEVAZIONE

Bambino/a	2A	2B	2C	2D	2E	2F	2G	2H	2I	2L	2M	2N	2O	2P	2Q	2R	2S	2T	2U	2V	2Z	SC	RC	TR	S+	R-
1A																										
1B																										
1C																										
1D																										
1E																										
1F																										
1G																										
1H																										
1I																										
1L																										
1M																										
1N																										
1O																										
1P																										
1Q																										
1R																										
1S																										
1T																										
1U																										
1V																										
1Z																										
SO																										
RO																										
SP																										
RP																										

SOCIOGRAMMA DELLA SECONDA RILEVAZIONE

Bambino/a	2A	2B	2C	2D	2E	2F	2G	2H	2I	2L	2M	2N	2O	2P	2Q	2R	2S	2T	2U	2V	2Z	SC	RC	TR	S+	R-
1A																										
1B																										
1C																										
1D																										
1E																										
1F																										
1G																										
1H																										
1I																										
1L																										
1M																										
1N																										
1O																										
1P																										
1Q																										
1R																										
1S																										
1T																										
1U																										
1V																										
1Z																										
SO																										
RO																										
SP																										
RP																										

LEGENDA

	alunni rifiutati
	alunni popolari
	alunni controversi

SC	scelte compiute
RC	rifiuti compiuti
TR	totale reazioni
S+	scelte indovinate
R-	rifiuti indovinati

SO	scelte ottenute
RO	rifiuti ottenuti
SP	scelte ponderate
RP	rifiuti ponderati

Allegato 9: descrizione del percorso educativo

Attività	Tempi	Spazi e setting	Strumenti e materiali	Metodologie e tecniche	Descrizione	Note
Introduzione al concetto di conflitto	1 ora	I banchi dell'aula della classe verranno spostati per lasciare in centro uno spazio nel quale stendere delle coperte e potersi posizionare in cerchio (vedi allegato 1).	-Coperte -Gomitolo -Libro "Sottosopra...sopra sotto" di M. Pfister. -Cartellone con scritto al centro la parola "Litigare" (allegato 2) -Post-it -Penne	-Conversazione clinica - <i>Brainstorming</i>	L'insegnante, dopo aver creato l'ambiente di apprendimento, leggerà il testo "Sottosopra...soprasotto" di M. Pfister, mostrando di volta in volta le immagini. Seguirà l'avvio della conversazione per sondare le idee e le percezioni circa il tema del conflitto, utilizzando le seguenti domande-stimolo: -Perché i due amici si sono arrabbiati? -Quali sono state le parole o i gesti che li hanno fatti allontanare? -Perché si sono poi riavvicinati? -Avrebbero potuto risolvere in qualche altro modo? Verranno, poi, poste delle domande di carattere più personale ed emotivo: -Vi è mai capitata una situazione simile? Come avete reagito? -In quali comportamenti dei personaggi vi riconoscete? L'insegnante attraverso le tecniche del rispecchiamento e della riformulazione cercherà di riassumere le idee, costruendo una panoramica generale di ciò che emerso. Poi, in virtù di ciò che è stato detto, l'insegnante avvierà un <i>brainstorming</i> attorno alla parola "Litigare": i bambini scriveranno su alcuni <i>post-it</i> cosa significa per loro litigare e quali parole vi collegano, appiccicandoli ad un cartellone con al centro scritta la parola "Litigare" (allegato 2). Infine, prima di chiudere l'intervento, l'insegnante chiederà	-Per introdurre gradualmente i bambini al metodo "Litigare Bene" verrà utilizzato un gomitolo per scandire i turni di parola. -Verrà spiegato ai bambini che il percorso che la classe affronterà con l'insegnante si concentrerà sul litigio e, alla fine di tutte le attività, il cartellone del <i>brainstorming</i> sarà ripreso per capire se eliminare qualche idea erranea su questa tematica. -Il "Barattolo dei litigi" sarà ripreso alla fine del percorso didattico per individuare alcune soluzioni alla luce di ciò che si è acquisito durante il percorso; la lettura dei biglietti sarà riservata solo alla ricercatrice e alle insegnanti di classe.

					ai bambini di scrivere su un biglietto, da lei fornito, il racconto di un litigio che ha fatto star male loro. Lo dovranno scrivere in forma anonima e inserire in un apposito barattolo (allegato 3).	
Analisi dei conflitti	1 ora	I banchi dell'aula della classe verranno spostati per lasciare in centro uno spazio nel quale stendere delle coperte e potersi posizionare in cerchio.	-Coperte -Gomitolo -LIM -Video 1 (da 00:02:13 a 00:03:27): https://www.youtube.com/watch?v=dNsF4THI2Q&list=LL&index=2&t=203s -Padlet: https://padlet.com/silviapegoraro71/parlare-bene-per-litigare-bene-lgxecf4s0ahcxk0m -Video 2 (da 00:05:43 a 00:10:28): https://www.youtube.com/watch?v=BYsX8WZrXqM&list=LL&index=1 -Scheda (allegato 4)	-Lezione attiva	L'insegnante, dopo aver allestito insieme ai bambini il <i>setting</i> , mostra una parte di un video riguardante il conflitto tra due interlocutori. Il video sarà visionato una prima volta e, poi, attraverso domande di comprensione l'insegnante cercherà di sondare le preconoscenze dei bambini sulle dinamiche conflittuali: quali emozioni dominano, quali reazioni e quali motivazioni li muovono. Introdurrà i concetti di sentimenti e di bisogni attraverso un Padlet. Alla luce della spiegazione, verrà visionato il video una seconda volta e, a seguito, sarà svolta un'analisi più approfondita. Infine, verrà visionato un altro video. Dopo aver riassunto le dinamiche dei fatti in modo collettivo, i bambini individualmente compileranno una scheda di analisi (vedi allegato 4) seguendo il Padlet mostrato alla lavagna LIM.	Lo svolgimento della scheda sarà svolto in cerchio in modo che i bambini possano confrontarsi e aiutarsi.
Analisi e rielaborazione dei conflitti	2 ore	Durante la prima ora, i banchi dell'aula della classe verranno spostati per lasciare	-Coperte -Gomitolo -LIM -Video 1 (da 00:05:43 a 00:10:28): https://www.youtube.com/watch?v=BYsX8WZrXqM&list=LL&index=1 -Padlet: https://padlet.com/silviapegoraro71/parlare-bene-per-litigare-bene-lgxecf4s0ahcxk0m	-Discussione -Lezione attiva - Drammatizzazione	L'intervento viene scandito in due ore separate dalla pausa pranzo e prevedono attività diverse. La prima sarà dedicata alla ripresa dell'attività precedente, nella quale verrà svolta verbalmente l'analisi del video già visionato attraverso una	Le parti della mini-guida sono le seguenti: 1) Quando spieghiamo cos'è successo 2) Quando esprimiamo i nostri sentimenti 3) Quando esprimiamo i nostri bisogni 4) Quando facciamo le richieste

		in centro uno spazio nel quale stendere delle coperte e potersi posizionare in cerchio. Nella seconda ora la posizione e dei banchi torna ad essere quella abituale.	ilviapegoraro71/parlare-bene-per-litigare-bene-Igxecf4s0ahcxk0m -Video 2: https://drive.google.com/file/d/15Qdj8MnKyy09is-FFVF4Eg00TCm5_eT9/view?usp=sharing -Foglietti di carta -Ferma campione -Modello di mini-guida alla CNV (allegato 5)		discussione collettiva guidata dall'insegnante. Sarà visionato, poi, un altro video e verrà anch'esso analizzato. Verranno aggiunti al Padlet i suggerimenti dei bambini. La seconda ora, invece, prevede la costruzione della mini-guida alla Comunicazione Non Violenta seguendo il modello proposto dall'insegnante. Durante la costruzione del libretto, saranno spiegati i concetti basilari di questo metodo comunicativo. Infine, i bambini dovranno drammatizzare, utilizzando la mini-guida, le dinamiche degli eventi dell'ultimo video visionato, rielaborandolo in modo che il conflitto venga risolto in modo efficace.	
La versione reciproca: introduzione al metodo "Litigare e bene"	2 ore	Durante la prima ora, i banchi dell'aula della classe verranno spostati per lasciare in centro uno spazio nel quale stendere delle coperte e potersi posizionare in cerchio. Nella seconda ora la posizione e dei banchi torna ad essere	-Coperte -Gomitolo -Mini-guida alla CNV stampata (allegato 6) -Albo illustrato "Non voglio essere più tua amica" di I. Abedi e S. Neundorf -Scheda sulla versione reciproca (allegato 7)	-Lezione frontale -Discussione -Role play	Questo incontro si svolgerà in due ore separate dalla pausa pranzo e prevede attività diverse per ciascuna ora. Nella prima, l'insegnante consegnerà una copia cartacea della mini-guida alla CNV e spiegherà in modo più dettagliato le diverse parti e indicazioni. Leggerà, poi, il testo "Non voglio essere più tua amica" di I. Abedi e S. Neundorf: sarà letta prima la versione di un personaggio e verranno poste le seguenti domande: -Perché hanno litigato le due amiche? -Quali sentimenti e bisogni prova la protagonista? Perché? -Perché alla fine hanno risolto? Sarà letta, poi, la seconda versione e saranno poste le stesse	-L'insegnante inviterà i bambini a conservare con cura la mini-guida, anticipando che verrà usata successivamente. -Le coppie conoscono solo la versione dei fatti descritta nella propria scheda. -All'interno delle coppie ci sarà anche l'insegnante, in modo che anch'ella sia parte del percorso di apprendimento del metodo.

		quella abituale.			<p>domande. L'insegnante avvierà una discussione sul testo a partire dalla domanda: "Chi ha ragione?".</p> <p>Guiderà la conversazione alla conclusione che, entrambe hanno dei motivi per cui arrabbiarsi ma anche dei motivi per i quali fare pace. Poi si porrà un'altra domanda: "Come avrebbero potuto risolvere le due amiche?", introducendo così il metodo di Daniele Novara, in cui i litiganti esprimono la propria versione dei fatti e poi individuano insieme, parlando, una soluzione o un accordo.</p> <p>La seconda ora invece consisterà in un lavoro di coppia: saranno consegnate delle schede in cui è descritta una situazione conflittuale da due punti di vista diversi. A ciascuna coppia viene assegnato un litigante, del quale devono individuare i sentimenti e i bisogni e formulare verbalmente la versione dei fatti secondo quel punto di vista. Dopodiché, le coppie con interlocutori diversi si comunicano la propria versione dei fatti e insieme cercano la soluzione o l'accordo.</p> <p>Verranno, infine, drammatizzate in plenaria alcune situazioni.</p>	
--	--	------------------	--	--	---	--

Costruzione dell'Angolo del Conflitto	1 ora	Organizzazione usuale dei banchi.	-Gomitolo -Lavagna in ardesia -Cartelloni bianchi -Scatola -Mini-guida alla CNV per la classe -Foglietti bianchi -Matite -Pennarelli	-Lezione attiva	L'insegnante introdurrà il metodo "Litigare bene", spiegando in cosa consiste, quali elementi considera e perché è utile applicarlo. Si organizzerà la costruzione dell'angolo del conflitto: prima si individueranno insieme la posizione, le regole e gli elementi del <i>conflict corner</i> . Poi, si suddivideranno i compiti per costruirlo nella pratica e le insegnanti stabiliranno i gruppi di lavoro.	-Gli elementi principali dell'angolo del conflitto saranno: posizione, scatola degli accordi, cartellone delle regole e delle fasi, oggetto mediatore, guida alla CNV. -Saranno ricordate alcune linee guida: 1)Le maestre non interverranno per risolvere la situazione, possono solo aiutare a parlare 2)Usare il <i>conflict corner</i> in modo adeguato; in caso fossero trasgredite le regole, il bambino o la bambina in questione si allontana e ritornerà nel <i>conflict corner</i> solo quando si sentirà pronto/a 3)Usare il <i>conflict corner</i> per parlare 4)Usare il <i>conflict corner</i> quando non si è presi dalla rabbia 5)Gli accordi sono temporanei: se le persone che hanno stipulato l'accordo non sono più soddisfatte, è giusto modificarlo 6)È importante parlarsi, non avere fretta di trovare la soluzione
Valutazione intersoggettiva	1 ora	I banchi dell'aula della classe verranno spostati per lasciare in centro uno spazio nel quale stendere delle coperte e potersi posizionare in cerchio	-Coperte -Gomitolo - "Barattolo dei litigi" -Cartellone iniziale con scritto al centro la parola "Litigare" -Post-it -Penne	-Conversazione clinica - <i>Brainstorming</i>	Saranno ripresi i biglietti dei conflitti raccolti nel barattolo e saranno discussi collettivamente alcuni episodi, per far comprendere che le esperienze possono essere simili o dissimili ma, condividendole, è possibile alleviarne il peso. Inoltre, si solleciterà i bambini a trovare delle soluzioni, alla luce del metodo appreso durante il percorso didattico. L'insegnante riprenderà, poi, il cartellone del <i>brainstorming</i> riferito alla parola "Litigare" e avvierà una	Il barattolo sarà una metafora: più conflitti ci si tiene dentro, più se ne sentirà il dolore e il peso, arrivando prima o poi a trabordare.

					<p>conversazione per comprendere se l'idea di conflitto è cambiata, eliminando così i biglietti non più appropriati. Alla fine, verranno scritti e appesi al cartellone nuovi <i>post-it</i>, che verranno selezionati collettivamente per creare una visione di conflitto condivisa all'unanimità dalla classe.</p>	
Caccia al tesoro	2 ore	<p>Gli ambienti in cui sono posizionate i biglietti sono: la biblioteca, l'aula digitale, l'aula insegnanti, l'aula della classe e l'atrio. Le attività saranno svolte in aula per evitare di disturbare le altre classi.</p>	<p>-Biglietti per la caccia al tesoro -Schede attività (allegato 9) -Video: https://drive.google.com/file/d/15FKNso-o1jqH3z0IRkflKwbIL53VtKI/view?usp=sharing -Puzzle -Sacchetti di plastica per tenere i pezzi di puzzle -LIM -Penne e matite Tesoro (palline pelose)</p>	Tecnica ludica	<p>Sarà svolta una caccia al tesoro (allegato 8 per la spiegazione delle attività). In alcune tappe saranno consegnati dei pezzi di puzzle (allegato 10), che verrà composto al termine del gioco, con la finalità di riunire i bambini in un unico gruppo per collaborare verso un fine comune. Infine, due bambini, scelti casualmente, romperanno una sorta di pignatta in cui è racchiuso il premio: delle palline pelose che potranno essere utilizzate come oggetto mediatore durante l'applicazione del metodo "Litigare bene".</p>	

ALLEGATO 4: attività di analisi del conflitto

Dopo aver guardato i video, leggi i dialoghi della scena. Poi, completa la tabella.

1) DIALOGO ANNA DAI CAPELLI ROSSI: Gilbert dice “Pel di carota” ad Anna

Gilbert:<<Pel di carota! Pel di carota!>>

Anna:<<Ti odio, sei perfido!>>; poi piagnucola e dice <<Beccati questo!>>

Compagni:<<Ohhhh...>>

Maestro:<<Anna Shirley adesso mi spiegherai cosa significa>>

Gilbert:<<È stata colpa mia signor Philips, l’avevo presa in giro>>

Maestro:<<Ma questo non giustifica il suo gesto. Sono veramente sorpreso di vedere che una mia alunna si comporta in un modo talmente violento e con uno spirito così vendicativo. Allora, Anna Shirley parlo con te! Anna meriti una punizione: oggi resterai in piedi davanti alla lavagna per tutto il pomeriggio.>>

Quali SENTIMENTI provano i personaggi? (Anna, Gilbert, compagni, maestro)	Quali sono i BISOGNI dei personaggi? (Anna, Gilbert, compagni, maestro)	Come cambieresti la situazione per comunicare bene ?

ALLEGATO 5: mini-guida alla CNV

**PARLARE
BENE
PER
LITIGARE
BENE**

**QUANDO SPIEGHIAMO
COS'È SUCCESSO**

- NON usare sempre, ogni volta che, mai
- NON dire "tu fai...", "tu sai..."
- NON dire "tu sbagli", "non è giusto..."
- NON chiedere "perché?"
- NON dare la colpa
- Spiega cos'è successo davvero, non sentirti sbagliato
- Chiedi "che cos'hai fatto?" e "cosa ti ha spinto a fare così?"
- Devi dire la verità

**QUANDO ESPRIMIAMO
I NOSTRI SENTIMENTI**

- NON usare bene o male
- NON dare la colpa agli altri
- NON dire "Mi sento così perché tu..."
- NON avere paura a dire come ti senti
- Usa "mi sento..." e utilizza un aggettivo tra quelli che hai scritto

SENTIMENTI NEGATIVI	SENTIMENTI POSITIVI
di disagio	stano
agitata	scufa
ansiosa	stressata
arrabbiata	triste
colpevole	commossa
delusa	contenta
disperata	elettrizzata
sbuffosa	fiduciosa
imbarazzata	in pace
impaurita	meravigliata
incerta	rilassata
incontrollabile	sicura
pensierosa	soddisfatta
preoccupata	
scossa	

**QUANDO ESPRIMIAMO I
NOSTRI BISOGNI**

- NON usare "Questo mi fa arrabbiare"
- Usa "Mi sento così perché..." e utilizza uno dei bisogni scritti qui sotto.
- Spiega il perché senti quel bisogno senza vergognarti

BISOGNI Mi sento così perché vorrei...

- sentirmi accettata
- sentirmi amata
- sentirmi parte del gruppo
- sentirmi considerata
- avere fiducia
- avere rispetto
- sentirmi sicura
- avere supporto
- sentirmi protetta
- sentirmi in pace

**QUANDO FACCIAMO
LE RICHIESTE**

- NON dire "Non fare..." "Non dire..."
- NON dare la colpa
- NON usare il senso di colpa
- NON dire "Devi fare...", "Devi dire..."
- Usa "Vorrei che..."
- Spiega sempre quali sentimenti provi
- Spiega tutto, non pensare che gli altri capiscano cosa desideri se non dici nulla. Non devono indovinare

ALLEGATO 6: mini-guida alla CNV modificata

<p>QUANDO SPIEGHIAMO COS'È SUCCESSO</p>	<p>QUANDO ESPRIMIAMO I NOSTRI SENTIMENTI</p>	<p>QUANDO ESPRIMIAMO I NOSTRI BISOGNI</p>	<p>QUANDO FACCIAMO LE RICHIESTE</p>
<p>Non usare le parole:</p> <ul style="list-style-type: none"> - MAI - SEMPRE - OGNI VOLTA CHE <p>Non dire:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu fai così... - Tu sei così... <p>Non dire:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu sbagli... - Non è giusto... <p>Non essere aggressivo: non avvicinarti troppo, non puntare il dito, non urlare, non scappare via</p> <p>Spiega cos'è successo davvero, non sentirti sbagliato se hai fatto degli errori</p> <p>DIRE LA VERITÀ</p> <p>Chiedere sempre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cos'è successo? <p>Non dare la colpa</p>	<p>Non dire:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sto bene - Sto male <p>Non dare la colpa</p> <p>Non dire:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mi sento così perché tu... <p>NON AVERE PAURA A DIRE COME TI SENTI</p> <p>Alcuni sentimenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A disagio - Arrabbiato - Colpevole - Pensieroso - Deluso - Ansioso - Incontrollabile - Impaurito - Triste - A mio agio - In pace - Rilassato - Sicuro - Soddisfatto 	<p>Non usare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questo mi fa arrabbiare <p>Spiega il perché provi quel bisogno senza vergognarti</p> <p>Usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mi sento così perché vorrei... <p>Usa questi bisogni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentirmi accettato - Sentirmi amato - Sentirmi parte del gruppo - Sentirmi considerato - Avere fiducia - Avere rispetto - Sentirmi sicuro - Sentirmi protetto - Sentirmi capace - Avere aiuto 	<p>Non usare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Non fare - Non dire <p>Non dire:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Devi fare - Devi dire <p>Spiega tutto perché gli altri ti devono capire</p> <p>Chiedi all'altro di ridire quello che hai richiesto per capire se ha capito</p>

**ALLEGATO 7: attività sulla versione reciproca
SCHEDA 1**

Consegna: Leggi il racconto e metti una crocetta su quali sentimenti e i bisogni prova il personaggio; se vuoi puoi aggiungerne altri. Farai il lavoro in coppia con un compagno/una compagna.

Sono una bambina di nome Elisa e ho nove anni. Oggi a merenda ho giocato con i miei compagni di classe a nascondino e ho litigato con il mio amico Daniele. Ora ti racconto cos'è successo.

Mentre un nostro compagno contava, ci siamo nascosti: io mi sono messa dietro ad un muretto, mentre Daniele si è nascosto dietro ad un albero. Ad un certo punto io vengo scoperta e purtroppo perdo. Finché aspetto che il gioco finisca, corro per il cortile e si uniscono a me anche altri compagni.

Dopo un po' anche Daniele viene scoperto e mi raggiunge tutto arrabbiato: era rosso in viso, con i pugni stretti e gli occhi quasi in lacrime. Comincia ad urlarmi contro che avevo fatto la spia, avevo rivelato il suo nascondiglio per farlo perdere. Io cerco di spiegargli che non è vero, non lo avrei mai fatto. Daniele mi dice che sono bugiarda e non sono un'amica sincera.

Comincio a piangere e mi siedo in un angolo del cortile, cercando di capire come mai Daniele pensasse queste cose di me, che non erano vere.

SENTIMENTI	BISOGNI
<input type="checkbox"/> Arrabbiata	<input type="checkbox"/> Sente di aver bisogno di fiducia
<input type="checkbox"/> Pensierosa	<input type="checkbox"/> Sente di aver bisogno che il compagno le voglia bene
<input type="checkbox"/> Delusa	<input type="checkbox"/> Sente di aver bisogno di essere libera
<input type="checkbox"/> Preoccupata	<input type="checkbox"/> Sente di aver bisogno di rispetto
<input type="checkbox"/> Dispiaciuta	<input type="checkbox"/> Altro:
<input type="checkbox"/> Sconvolta	
<input type="checkbox"/> Triste	
<input type="checkbox"/> Altro:	

Quando hai finito di compilare la tabella, tu e il tuo compagno/la tua compagna fate finta di essere Elisa. Elisa deve spiegare la sua versione dei fatti a Daniele per fargli capire il suo punto di vista. Usate la mini-guida che vi ha dato la maestra per usare le parole giuste e far capire che sentimenti prova Elisa al suo amico.

Quando la maestra dice stop, con i compagni di un'altra coppia vi scambierete le versioni dei fatti e insieme troverete la soluzione.

SCHEDA 2

Consegna: Leggi il racconto e metti una crocetta su quali sentimenti e i bisogni prova il personaggio; se vuoi puoi aggiungerne altri. Farai il lavoro in coppia con un compagno/una compagna.

Sono un bambino di nome Daniele e ho nove anni. Oggi a merenda ho giocato con i miei compagni di classe a nascondino e ho litigato con la mia amica Elisa. Ora ti racconto cos'è successo.

Mentre un nostro compagno contava, ci siamo nascosti: io mi sono messo dietro ad un albero, mentre Elisa si è nascosta dietro ad un muretto. Ad un certo punto vedo che Elisa viene scoperta. La vedo allontanarsi dal nascondiglio con la faccia non tanto contenta e vedo che poi comincia a correre per tutto il giardino. Per un po' vedo che sta vicino al compagno che ci stava cercando. Poco dopo lui mi scopre. Secondo me Elisa gli ha detto dove ero nascosto perché non voleva che vincessi. Non capisco perché si sia comportata così, mi ha fatto proprio arrabbiare. Mi avvicino a lei e le dico che non è stata gentile a rivelare il mio nascondiglio; lei mi dice che non è vero quello che dico ma io l'ho vista bene, era vicino al nostro compagno che ci cercava.

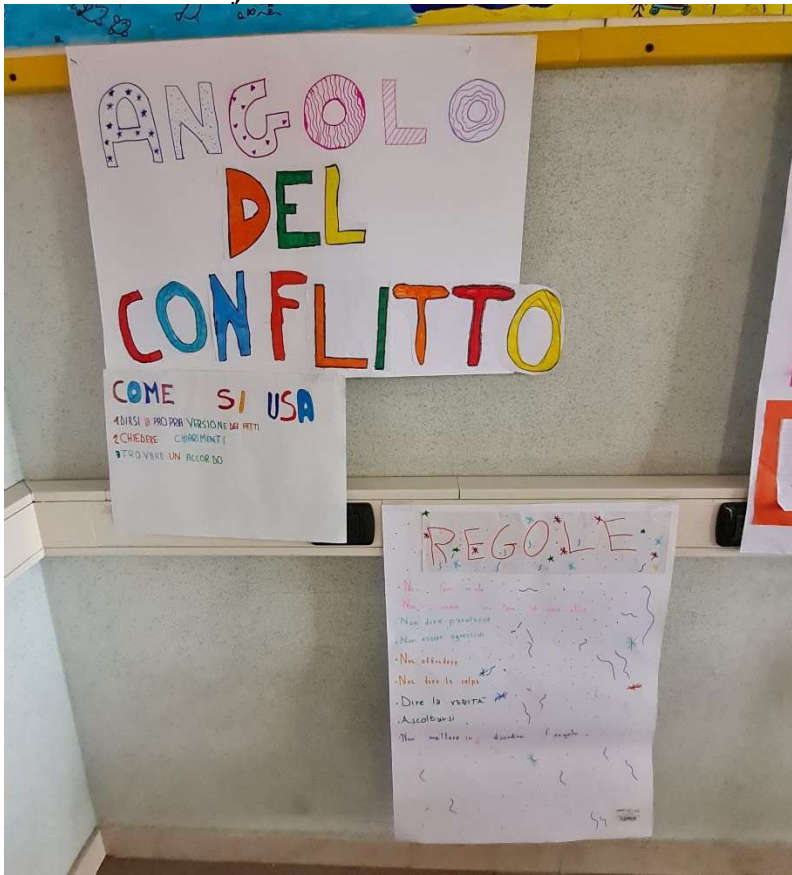
Mi allontanano da lei piangendo e cerco di capire come mai si sia comportata così.

SENTIMENTI	BISOGNI
<input type="checkbox"/> Arrabbiato	<input type="checkbox"/> Sente di aver bisogno di fiducia
<input type="checkbox"/> Confuso	<input type="checkbox"/> Sente di aver bisogno che la compagna gli voglia bene
<input type="checkbox"/> Deluso	<input type="checkbox"/> Sente di aver bisogno di essere libero
<input type="checkbox"/> Preoccupato	<input type="checkbox"/> Sente di aver bisogno di rispetto
<input type="checkbox"/> Dispiaciuto	<input type="checkbox"/> Sente di aver bisogno di essere protetto
<input type="checkbox"/> Sconvolto	<input type="checkbox"/> Altro:
<input type="checkbox"/> Triste	
<input type="checkbox"/> Altro:	

Quando hai finito di compilare la tabella, tu e il tuo compagno/la tua compagna fate finta di essere Daniele. Daniele deve spiegare la sua versione dei fatti a Elisa per farle capire il suo punto di vista. Usate la mini-guida che vi ha dato la maestra per usare le parole giuste e far capire che sentimenti prova Daniele alla sua amica.

Quando la maestra dice stop, con i compagni di un'altra coppia vi scambierete le versioni dei fatti e insieme troverete la soluzione.

ALLEGATO 8: Conflict corner



ALLEGATO 9: caccia al tesoro

CACCIA AL TESORO

Durata: 2 ore

Squadre: 4 squadre da 4 membri e una da 5 componenti

Prova finale e tesoro: in qualche tappa, verranno consegnati a ciascuna squadra alcuni pezzi di puzzle; la prova finale coinvolgerà tutte le squadre: dovranno costruire il puzzle intero in cui comparirà la frase “Litighiamo bene”. Infine, due bambini scelti casualmente dovranno rompere una sorta pignatta, da cui usciranno delle palline pelose che potranno essere utilizzate come oggetto mediatore in caso di conflitto.

Accorgimenti:

- a. Le attività vengono svolte in gruppo in classe, per evitare di disturbare il resto della scuola.
- b. Le insegnanti correggono le prove di ciascun gruppo; in caso di errore, devono correggere la prova e ripresentarla.
- c. Ci sarà un membro del gruppo che conserverà i pezzi di puzzle all'interno di un sacchetto
- d. Il puzzle sarà costruito collettivamente in modo da creare la dimensione di comunità di classe, dopo aver giocato in gruppo suddivisi.
- e. Prima di cominciare, le insegnanti delinearanno le dinamiche del gioco e le regole da seguire per svolgere in modo adeguato ogni attività.
- f. Le attività sul metodo “Litigare bene” riprendono i concetti e gli interventi didattici sperimentati durante il percorso di apprendimento in modo che i bambini possano reimpiegare in modo consapevole e sicuro le acquisizioni. Quest'attività risulta come valutazione finale, anche se in forma implicita.

Tappe:

1. Attività sul metodo “Litigare bene”:

Leggi il racconto e segna con una crocetta quali sentimenti provano i personaggi.

Il signor Dalverme, un venditore di auto, una sera, mentre era a cena con la moglie e i due figli, chiede al bambino più grande di calcolare il guadagno totale della sua giornata di lavoro.

Dopo avergli elencato il prezzo di ciascuna auto il signor Dalverme dice al figlio: <<Benissimo. Ora calcola quanto ho ricavato da ogni macchina e fai la somma per avere il totale. Così saprai quanto ha guadagnato oggi il tuo intelligentissimo padre>>.

Il figlio replica: <<Sono un bel po' di operazioni>>.

Il padre risponde: <<Certo che sono tante, ma quando si è in affari bisogna essere bravissimi in aritmetica. Io ho un cervello che è un autentico calcolatore. Questi calcoli li ho fatti in meno di dieci minuti>>.

<<Vuoi dire che hai fatto tutto a memoria?>> chiede il bambino, stupito.

<<Non proprio. Non ci riuscirebbe nessuno. Però ci ho meso poco. Quando hai finito, dimmi che totale pensi che io abbia ricavato oggi. Il totale esatto è scritto su questo foglio e ti dirò se il tuo è giusto>>.

Matilde, la figlia più piccola, ha osservato con calma tutta la situazione e dice: <<Papà, hai guadagnato esattamente quattromilatrecentotre sterline e cinquanta pence>>.

<<Non ti intromettere. Io e tuo fratello siamo impegnati in operazioni di alta finanza>>.

<<Ma papà...>>.

<<Stai zitta. Non tirare a indovinare e non cercare di fare la furba>>.

<<Guarda il totale, papà>> insiste Matilde. [...]

Il padre diede un'occhiata al foglio che aveva in mano e si irrigidisce. [...] Il viso del signor Dalverme stava diventando paonazzo.

<<Piccola imbrogliana!>> gridò suo padre <<Hai sbirciato il foglio! Hai letto quel che c'è scritto!>>.

Matilde replica: <<Ma papà, sono dall'altra parte della stanza. Come avrei fatto a vederlo?>>

<<Non raccontarmi bugie!>> strillò il padre <<Certo che hai guardato! Non può essere altrimenti! Nessuno al mondo sarebbe in grado di dare la risposta giusta in quattro e quattr'otto, e tanto meno una femmina! Sei soltanto una piccola imbrogliana e bugiarda!>>.

Dahl, R. Matilde. (2018). Gravellona Toce: Adriano Salani Editore s. u. r. l.

1) *Il signor Dalverme mentre dice al figlio di calcolare il guadagno totale si sente...*

- Arrabbiato
- Soddisfatto
- Infelice

2) *Il figlio maggiore quando comincia i calcoli si sente...*

- Preoccupato
- Soddisfatto

Arrabbiato

3) *Quando il signor Dalverme vede che Matilde ha detto il giusto risultato dei calcoli si sente...*

Felice

Arrabbiato

Deluso

4) *Matilde, quando viene accusata dal padre di essere bugiarda, si sente...*

Felice

Irritata

Delusa

2. Attività di inglese:

Ascolta lo spelling e scrivi le lettere:

- 1.
- 2.
- 3.

Leggi, collega le domande con le risposte, completando.

1. How are you?	a. My favourite subject is history.
2. How old are you?	b. Maths is at ten o'clock.
3. Have you got a pet?	c. I'm fine, thank you.
4. What's your favourite colour?	d. Yes, I have a sister.
5. Have you got any brothers and sisters?	e. I live in Sovizzo.
6. Where do you live?	f. I'm eight.
7. What's your favourite subject?	g. Yes, I have a dog.
8. What time is Maths?	h. My favourite colour is grey.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____
5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____

Scrivi.

11 _____
25 _____
33 _____

3. *Attività sul metodo “Litigare bene”*: dopo aver visto il video <https://drive.google.com/file/d/15FKNso-o1jqH3z0lRkf1KwbILl53VtKI/view?usp=sharing>, i bambini compileranno la seguente scheda.

Dopo aver visto il video, scegli quale versione dei fatti avrebbe potuto raccontare Spinelli per non essere punita dai suoi compagni di classe.

- a) <<Ragazzi mi dispiace che non mi date fiducia: giuro che non ho tirato quel sasso. Randall è un bugiardo, lo sapete anche voi: si inventa qualsiasi cosa pur di attirare l’attenzione su di lui. Credete a me, non a lui>>
- b) <<Ragazzi sentite non è colpa mia, vi state sbagliando! Voi mi accusate sempre di qualsiasi cosa succeda in cortile. Non è giusto. Poi, Randall si inventa sempre tante bugie pur di darmi la colpa: ora si è inventato che ho tirato un sasso contro di lui. Ma non è così, non ero nemmeno lì. Non mi interessa un bel niente di Randall>>
- c) <<Ragazzi mi sento rattristata per questa situazione perché sento che non avete fiducia in me. Vi assicuro che non ho tirato quel sasso che è finito in testa a Randall. So bene quali sono le regole della lotta di fango e le rispetto sempre. Ora chiedo a Randall di spiegarmi cos’ha visto così capiamo come mai dice che sono stata io. Io vi sto dicendo la verità: ero da un’altra parte del giardino e non ho visto Randall; non ho preso in mano alcun sasso. Mi dispiace che sia accaduto questo brutto incidente ma non sono io la responsabile. Ho bisogno di sapere che voi mi credete perché avete fiducia in me>>

4. Attività di italiano:

Completa l'analisi delle tre fiabe.

	POLLICINO	CENERENTOLA	RAPERONZOLO
TEMPO			
LUOGO			
PROTAGONISTA			
ANTAGONISTA			
AIUTANTE			
OGGETTO MAGICO			
PROVE DA SUPERARE			
FINALE			

5. Attività sul metodo "Litigare bene":

Scegli con una X quale dialogo rappresenta il metodo litigare bene.

Nicola ha detto a Mattia che è un secchione e che è noioso perché passa il tempo solo a studiare. Cominciano così a litigare...

1. Mattia:<<Perché mi dici sempre che sono un secchione noioso? Non è giusto!>>
Nicola:<<Perché te la prendi tanto? Non è un'offesa>>
Mattia:<<Sì che è un'offesa, ci rimango male per queste cose. Sei solo un bambino cattivo!>>
Nicola:<<E tu un piagnone!>>
Mattia:<<Sei soltanto geloso perché vado bene a scuola e tu no. Non sai fare le operazioni e le maestre ti sgridano sempre!>>
Nicola va via, con le lacrime agli occhi e anche Mattia comincia a piangere.

2. Mattia: <<Perché mi dici che sono un secchione noioso? Mi sento triste, avrei bisogno di sentire che mi vuoi bene>>
 Nicola: <<Io ti voglio bene ma ti dico solo la verità: passi tutto il tempo a studiare e studiare è noioso. Quindi, non te la prendere e non fare il bambino piccolo che non accetta le critiche>>
 Mattia: <<Come mai dici queste cose? Cos'è successo?>>
 Nicola: <<Non è successo nulla, sono solo stufo di te.>>
 Mattia scoppia a piangere e Nicola lo guarda senza dire nulla.
3. Mattia: <<Perché mi dici che sono un secchione noioso? Mi sento triste, avrei bisogno di sentire che mi vuoi bene>>
 Nicola: <<Mi dispiace di averti ferito, scusami>>
 Mattia: <<Cos'è successo tra noi? Cosa ti ha spinto a dirmi queste cose?>>
 Nicola: <<Mi sento deluso da me stesso perché non riesco ad avere i risultati giusti in matematica. La maestra poi mi sgrida perché non riesco a stare attento.>>
 Mattia: <<E come mai mi dici queste cose? Io posso aiutarti se vuoi>>
 Nicola: <<Ti dico che sei un secchione noioso perché mi sento geloso di te. Davvero mi aiuteresti a stare attento e con le operazioni di matematica?>>
 Mattia: <<Certo, l'importante è che ci rispettiamo a vicenda. Vorrei che non mi chiamassi più secchione noioso. Sei d'accordo?>>
 Nicola: <<Sì, sono d'accordo. Anzi scusami, avrei dovuto spiegarti prima come mi sentivo>>.

6. Attività di matematica:

FAI GIRARE LE ROTELLE

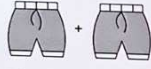
1. Andrea ha 14 anni, Luca ne ha 3 in meno. Quanti anni ha Luca?.....


2. Paolo è nato quando il papà aveva 31 anni, ora il papà ha 40 anni. Quanti anni ha ora Paolo?.....


3. Eleonora ha 9 anni ed è nata quando sua sorella ne aveva 6. Quanti anni ha ora sua sorella?.....

4. Lino ha 45 anni, quanti ne avrà fra 9 anni?.....

Quanto costano gli occhiali?

 = € 18,00

 = € 15,00

 Totale = € 41,00

ALLEGATO 10: puzzle litighiamo bene



Allegato 10: intervista alle insegnanti

INTERVISTA ALLE INSEGNANTI

Il giorno 12 aprile 2023 ho intervistato le insegnanti di classe per rilevare le opinioni e i vissuti relativi all'esperienza didattica sul conflitto. Riporto di seguito una relazione di ogni risposta, sintetizzando le loro parole.

- 1. Osservando i bambini durante le attività, ritieni che l'intervento didattico sia stato interessante per loro? Quali sono stati i lati positivi dell'attività? Quali i lati negativi? Le modalità di conduzione sono state adeguate? Cosa miglioreresti o cambieresti delle attività svolte durante il percorso didattico?*

Entrambe le insegnanti concordano sul coinvolgimento dei bambini, erano interessati all'argomento. Uno dei punti di forza del percorso progettato è stato l'utilizzo del setting con le coperte a terra, che ha creato un clima familiare e intimo, che ha agevolato un'espressione più libera. Anche l'utilizzo di video e una loro rielaborazione attraverso tecniche attive, quali la drammatizzazione, ha attirato l'attenzione. L'insieme di questi lati positivi costituivano degli elementi di novità e di originalità, che hanno permesso di distinguere i momenti della didattica quotidiana da questi interventi.

I punti di debolezza sono stati due. Innanzitutto, il linguaggio complesso utilizzato in molte attività: i termini erano poco conosciuti dai bambini e la mediazione da parte mia non è stata sufficiente per favorire la comprensione dei concetti. Anche la mini-guida alla Comunicazione Non Violenta è risultata troppo complessa. Sarebbe stato preferibile selezionare solo alcune espressioni e poi, eventualmente, aggiungerle in itinere durante l'applicazione del metodo. Poi, la gestione del tempo di attività non è stata così efficiente: molti interventi richiedevano più tempo oppure era necessario uno sfolgimento di contenuti per renderli maggiormente significativi. Sarebbe stato opportuno o utilizzare più tempo o ripensare alle finalità generali e poi specifiche di ciascuna attività.

Entrambe le maestre concordano che un intervento continuativo, progressivo e condotto dalle insegnanti di classe avrebbe portato a risultati più solidi.

- 2. Osservando i bambini dopo le attività, hai riscontrato cambiamenti nelle relazioni tra bambini grazie agli apprendimenti acquisiti durante il percorso? Se sì, spiegheresti quali sono?*

A livello socio-relazionale è complesso definire i cambiamenti dati da questo intervento perché le contingenze extrascolastiche interferiscono con la vita che i bambini conducono a scuola. Tuttavia, ci sono stati riscontri positivi nella gestione del conflitto: in diverse occasioni gli alunni,

nel momento del litigio, affermavano di dover dire la propria versione. Le insegnanti hanno riportato, poi, un episodio: un bambino, dopo un conflitto accaduto in bagno, è stato invitato dalla maestra a spiegare le dinamiche dell'evento e lui, spontaneamente ha domandato "Devo dire la mia versione dei fatti o cercare di spiegare in generale cos'è successo?". Questo ha evidenziato la comprensione dei processi di gestione del conflitto.

3. *Hai trovato di tuo interesse l'intervento didattico? Se sì, cos'hai trovato coinvolgente? Ha avuto un impatto sul tuo ruolo da insegnante? Se sì, spiega cosa ti ha lasciato l'esperienza.*

Questo percorso didattico ha interessato entrambe le insegnanti. Hanno espresso pareri diversi sulle modalità di partecipazione: per una maestra è stato interessante essere coinvolta nelle attività relative alla drammatizzazione o alla scrittura di biglietti per esprimere la personale opinione sulla parola litigare; l'altra docente, invece, avrebbe preferito mantenere un ruolo esterno per poter osservare i bambini e coglierne maggiormente le reazioni.

Entrambe concordano sul fatto che questo metodo solleva dal ruolo di paciere che spesso gli insegnanti tendono ad acquisire: il semplice orientare e fornire gli strumenti per la gestione dei conflitti favorisce l'autonomia dei bambini e, al contempo, permette all'insegnante di non interferire nelle dinamiche relazionali.

4. *Secondo te, sarebbe utile formare gli insegnanti riguardo questi argomenti?*

Secondo le insegnanti sarebbe utile formare gli insegnanti riguardo questi argomenti per attuare questi processi sia con i bambini sia tra colleghi. Inoltre, in ottica di comunità educante, sarebbe opportuno coinvolgere i genitori, offrire una formazione anche a loro. Tuttavia, per ottenere dei risultati concreti, bisognerebbe che l'educazione genitoriale venisse proposta direttamente dagli insegnanti di classe o eventualmente da un esperto esterno, ma per un periodo di tempo esteso, con attività laboratoriali e con applicazioni in situazioni e contesti reali, come per esempio le assemblee di classe.

Un'azione trasversale favorirebbe la creazione di un clima scolastico positivo, basato sulla condivisione di pratiche.

Ringraziamenti

Questo progetto di tesi è molto importante per me: il percorso educativo ha avuto origine da un interesse personale verso questa tematica, che intreccia valori personali e professionali con il compito educativo; racchiude il senso profondo che conferisco dell'educazione: la crescita della nuova umanità.

Per realizzare questo progetto è stato fondamentale il coinvolgimento e il supporto di diverse persone, che tengo a ringraziare.

L'Istituto Comprensivo di Sovizzo e il dirigente scolastico Carlo Dal Monte per la disponibilità che mi ha offerto, permettendomi di svolgere la ricerca-azione presso la scuola primaria D. Chiesa e dare vita così al mio progetto.

Le insegnanti Elena Giaretta e Rosella De Franceschi per la partecipazione attiva allo svolgimento del percorso educativo.

I bambini e le famiglie della classe 3° C della scuola primaria D. Chiesa per essere stati protagonisti di questa tesi.

La docente Mirca Benetton per aver creduto fin dall'inizio in questo progetto.

I miei colleghi e le mie colleghe del negozio Footlocker, per aver contribuito alla crescita di capacità e competenze fondamentali anche per la professione docente.

Le mie compagne Silvia Trevisan, Claudia Sartori e Vittoria Bortoletto, per aver condiviso con me le fatiche e le gioie di questo corso di laurea.

Il mio ragazzo Riccardo, per avermi supportato in ogni momento.

Infine, ringrazio la mia famiglia per essere stata sempre presente in questo lungo percorso.

Mia mamma che, oltre ad essere stata la mia compagna di attività di studio e di lavoretti scolastici, è stata la mia *life coach*: mi ha incoraggiato a spingermi oltre i miei limiti e ottenere così grandi soddisfazioni. La sua educazione è stata un puro atto d'amore.

Mio fratello, il mio supereroe che valica qualsiasi distanza e impegno per essermi vicino. È essenziale nella mia vita: è la luce che mi risveglia e che mi illumina in qualsiasi momento.

La sua fidanzata Maria che in poco tempo è diventata una persona importante per me, grazie al suo affetto sincero e incondizionato che mi fa sentire speciale. Lei è un dono prezioso giunto nella mia vita.



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

La meraviglia della fantasia

Relatore
Marina Franceschin

Laureanda
Silvia Pegoraro

Matricola: 1196835

Anno accademico: 2022-2023

Cognome e nome studente: Pegoraro Silvia

Matricola: 1196835

Indirizzo: Via Monte Maggio, 7, Creazzo, 36051, Vicenza, Italia

Telefono: 3459369245

E-mail: silvia.pegoraro.7@studenti.unipd.it

Denominazione Istituzione Scolastica di afferenza: Istituto comprensivo statale A.
Manzoni di Creazzo

Indirizzo: Via A. Manzoni, 1, Creazzo, 36051, Vicenza

Telefono: 0444 520808

Fax: 0444 340568

E-mail: viic821004@istruzione.it

Cognome e nome del Dirigente Scolastico: Bianciardi Marco

Grado di scuola del plesso (primaria/infanzia) e denominazione plesso: Scuola
primaria G. Ghirotti di Creazzo

Cognome e nome dell'insegnante Tutor dei tirocinanti (mentore): Spagnolo Sonia

Indice

Introduzione.....	5
1. La fantasia come essenza dell'educazione	5
2. La fantasia nella didattica.....	6
2.1 La fantasia nel contesto di classe	6
2.2 L'importanza dell'ispirazione: i riferimenti come punto di partenza per progettare.....	8
2.3 Il laboratorio come palestra della fantasia	11
2.4 La centralità dei processi	14
3. Fantasia come potenzialità universale.....	16
4. La valutazione e la fantasia	19
4.1 Il prodotto come espressione del pensiero divergente e del processo creativo.....	19
4.2 Valutare la fantasia è possibile.....	23
5. Gli ostacoli del sistema - scuola: la fantasia come flessibilità d'interazione	25
5.1 Le relazioni interne, sentieri intricati in cui muoversi.....	26
5.2 L'offerta territoriale come tesoro da gestire	27
6. Il docente fantastico	29
6.1 Le caratteristiche del docente creativo	29
6.2 Gestire situazioni nuove.....	31
Conclusione	33
Immaginare il mio futuro.....	34
Bibliografia.....	36
Sitografia	38
Normativa.....	39
Documentazione scolastica	40
Allegati.....	41
Allegato 1: macroprogettazione	41

Allegato 2: portfolio	44
Allegato 3: analisi SWOT finale.....	45
Allegato 4: stralcio del diario di bordo finale	51
Allegato 5: diario di bordo del primo periodo di osservazione, 08-11-2022.....	52

Introduzione

La presente relazione finale è una narrazione dell'esperienza di tirocinio in ottica riflessiva. È il risultato della mia cultura professionale e educativa, che trova voce attraverso riferimenti teorici e normativi acquisiti attraverso i corsi universitari e approfonditi grazie al mio interesse profondo per questo ambito, l'educazione. Questo documento compendia le competenze del docente nelle dimensioni professionale, didattica e istituzionale, articolate nelle aree delineate nella piramide della professione docente definita da Fumarco (2006), che sistematizza la complessità di questo ruolo offrendo una panoramica delle caratteristiche generali dell'insegnante. Grazie a questo strumento di autoanalisi è stato possibile rileggere il percorso con consapevolezza e delineare le condizioni di partenza per il viaggio imminente verso la vita scolastica.

Proprio per l'importanza di questo momento finale, ho ritenuto opportuno concludere con un progetto che unisse i miei punti di forza e che potesse sfidarmi negli aspetti che nelle esperienze di tirocinio precedenti non erano stati affrontati. È stato un percorso di esplorazione di me stessa e del sistema-scuola, vivendo a tutto tondo l'istituto come un complesso di persone con funzioni differenti.

Questo percorso di tirocinio è stato solo un assaggio del vasto e intricato mondo della scuola. Il desiderio di educare ha costituito però l'occhiale con il quale guardare questa realtà composita e complessa.

1. La fantasia come essenza dell'educazione

Il percorso di questo ultimo anno di tirocinio ha origine dal mio desiderio personale di concludere questa lunga formazione con la disciplina a me più cara: l'arte. L'interesse per questo ambito è nato in quarta liceo, grazie al professore Andrea Rossi, il quale, oltre a trasmettermi profonda passione e conoscenza, mi ha donato un tesoro ancora più profondo, ossia l'amore per la cultura. Essa permette di accorgersi del mondo, di vederlo da prospettive diverse e di relazionarsi con l'ambiente in modo critico, consapevole e aperto. Il desiderio di conoscere anima lo sguardo, lo proietta oltre a ciò che è dato, immergendolo in una dimensione infinita di curiosità. Grazie a questo amore per la cultura è possibile vivere nel mondo e con il mondo, verso il quale si nutrono rispetto, cura e meraviglia.

L'arte è una delle espressioni culturali dell'uomo, ma è ricca e affascinante perché può intrecciare strumenti, significati ed elementi di qualsiasi disciplina, conferendo

un'intima originalità a ciascuna opera e manifestazione. La scoperta del mondo dell'arte mi ha permesso di comprendere che la via più efficace per diffondere questo amore è l'educazione. Infatti, attraverso i processi di insegnamento-apprendimento è possibile donare una parte della propria passione, che verrà manipolata, modificata, utilizzata da ciascun alunno lasciando un segno e promuovendo la curiosità. Dall'arte nasce il mio progetto professionale e, grazie al percorso di formazione svolto in questi cinque anni, ho compreso il legame che unisce arte e educazione: la fantasia. Educare è un atto creativo, consiste nel modellare la conoscenza non per modificarla ma per conferirle un aspetto stimolante e un significato intimo, rendendola meno arida e più succosa.

È stato quindi avviato un percorso didattico che potesse completare il mio cammino formativo facendo emergere l'origine della mia scelta professionale, i valori fondanti la mia persona e la mia individualità in quanto insegnante.

2. La fantasia nella didattica

A partire dalla mia motivazione personale, ho progettato un percorso didattico (allegato 1) incentrato sull'educazione alla fantasia tramite la fantasia, la quale è stata *habitus* mentale e *modus operandi* di ciascuna fase, dall'organizzazione alla conduzione delle attività.

2.1 La fantasia nel contesto di classe

Per comprendere la varietà delle espressioni creative, il progetto è stato proposto a due classi quarte della scuola primaria G. Ghirotti di Creazzo, in provincia di Vicenza. Poter sperimentare le proposte didattiche in contesti differenti mi ha permesso di riflettere su due fronti: uno riguardante gli alunni e le alunne e la molteplicità delle loro manifestazioni di fantasia, la quale, pur muovendo da medesimi stimoli e materiali, ha condotto a processi diversi; l'altro riguardo all'insegnante, la capacità di saper modificare flessibilmente e, quindi, creativamente le attività sulla base delle reazioni e delle specificità della classe. Questa possibilità mi ha permesso di sviluppare uno sguardo critico e attento all'efficacia degli interventi per rivederli in ottica sempre nuova in base alle situazioni che di volta in volta si presentavano.

Il confronto tra i bambini delle due classi sarebbe stato un momento costruttivo e arricchente perché avrebbe potuto ampliare maggiormente il loro approccio alla materia; infatti, ciascun gruppo vive in un'atmosfera precisa e diversa che inevitabilmente

influenza comportamenti, espressioni ed emozioni. Tuttavia, non è stato possibile a causa dell'organizzazione oraria che non favoriva il lavoro per classi aperte.

I contesti di riferimento sono stati osservati con una modalità diretta e non partecipante; le rilevazioni appuntate con carta e matita sono state poi sistematizzate di volta in volta con la trascrizione di diari di bordo, utili per riflettere in modo globale sull'esperienza. Questa è stata una fase preliminare per constatare le capacità espressive, creative e socio-relazionali possedute dai bambini, individuando le situazioni nelle quali tali capacità venivano padroneggiate con più sicurezza e quelle in cui invece erano ancora acerbe. Dalle osservazioni iniziali ho notato che nei compiti di produzione scritta in italiano i bambini dimostravano originalità creativa e cura nell'espressione linguistica; inoltre, spesso erano proposti lavori di coppia per elaborare un testo e, in generale, le classi hanno dimostrato di saper collaborare, negoziando le idee. Nelle ore dedicate ad arte e immagine, erano condotte attività prevalentemente incentrate sul disegno, nel quale i bambini erano molto abili e precisi.

A partire da questa panoramica, ho progettato un percorso che potesse dare voce alla fantasia che i bambini hanno mostrato di saper padroneggiare in specifici ambiti disciplinari, ampliandone gli orizzonti di utilizzo. Sono state così architettate condizioni di apprendimento coerenti con le peculiarità del gruppo classe e, poi, di ciascun bambino.

Entrambe le classi sono guidate dal medesimo gruppo di docenti, con differenze nelle insegnanti di sostegno. Il clima che si percepisce è simile in entrambi i contesti grazie alle modalità di lavoro e di conduzione che le insegnanti attuano (allegato 5). Infatti, le abitudini comportamentali e relazionali si assomigliano in tutti i bambini e si manifestano attraverso la cura nello svolgimento delle attività e nella conservazione del materiale scolastico, la partecipazione attiva, l'impegno costante durante le lezioni e la comunicazione aperta e libera con le maestre. Inoltre, sono stati osservati comportamenti di collaborazione e mutuo aiuto; laddove non si presentino tali atteggiamenti, vi è un immediato reindirizzamento da parte delle docenti con lo scopo di garantire a tutti la possibilità di esprimersi e agire con le stesse opportunità. Anche l'approccio con i bambini con disabilità è comune: entrambe le classi presentano alunni con casi di una certa gravità; i bambini però agiscono in modo inclusivo, valorizzandone le capacità, senza dare peso alle difficoltà. I gruppi classe sono, dunque, collaborativi, attivi, curiosi e inclusivi.

Questo quadro generale ha costituito una base importante per la progettazione, sulla quale si sono poi edificate attività finalizzate allo stimolo della creatività attraverso la multisensorialità.

2.2 L'importanza dell'ispirazione: i riferimenti come punto di partenza per progettare

La fantasia è un processo naturale, basato sulla libertà espressiva, cognitiva ed emotiva. Pur essendo trasversale e universale, poiché appartenente a tutti gli uomini e le donne di qualsiasi età, la fantasia richiede un approccio metodologico solido per poter fiorire. Per queste ragioni, la ricerca bibliografica e l'ancoraggio ad autorevoli riferimenti sono stati essenziali per il percorso di tirocinio attuato. È possibile leggere l'inquadramento teorico all'interno di una rappresentazione ad albero, dalla cui origine si ramificano una serie di autori e di artisti.

Il tronco della progettazione è Bruno Munari, personaggio eclettico che ha dato voce all'intima natura della fantasia, rendendola concreta e tangibile attraverso semplici procedure, tecniche e metodi. La linfa vitale è il suo testo "Fantasia" (1977), nel quale vengono definiti e descritti i processi creativi riportando esempi concreti dall'arte. Grazie a questo libro è possibile scoprire i meccanismi della fantasia, prendendo coscienza della sua presenza quotidiana nella vita di ciascuna persona. Si ribalta così l'idea comunemente diffusa per la quale essa sia patrimonio esclusivo degli artisti e che, per essere definita fantasia debba avere carattere onirico; questo tipo di pensiero conduce a considerare banali le espressioni creative dei bambini, dai quali molto spesso si pretende un livello di originalità e di astrattezza non adeguato al loro livello cognitivo. Al contrario, Munari ritiene che la fantasia nasca dalle relazioni tra elementi della realtà, dando vita ad un elemento nuovo, che non coincide con la mera somma delle parti: "la fantasia è quella facoltà umana che permette di pensare a cose nuove non esistenti prima" (Munari, 1977, p. 33).

Tuttavia, la fantasia, nel corso dei cicli scolastici, è soggetta ad una progressiva sottovalutazione: spesso gli insegnanti chiedono agli studenti e alle studentesse proposte creative nella produzione scritta, orale e grafica, senza offrire gli strumenti per pensare in modo fantasioso. La fantasia è, invece, un processo che necessita di guida e soprattutto di stimoli adeguati: è un seme che dev'essere continuamente curato per fiorire e continuare a vivere: "se vogliamo che il bambino diventi una persona creativa, dotata di

fantasia sviluppata e non soffocata (come in molti adulti) noi dobbiamo quindi fare in modo che il bambino memorizzi più dati possibili, nei limiti delle sue possibilità, per permettergli di risolvere i propri problemi ogni volta che si presentano” (Munari, 1977, p. 30).

Alla luce di questi presupposti concettuali, Bruno Munari ha condotto una serie di laboratori che sono stati poi formalizzati in testi redatti da lui e dai suoi collaboratori. Le sue proposte didattiche sono state ispirazione principale per questo progetto: il suo metodo è stato il filo conduttore di tutto il percorso, incentrato sulla scoperta multisensoriale dei materiali della quotidianità.

La produzione più nota di Bruno Munari, che racchiude questo concetto di fantasia e consente di applicare il suo metodo in modo completo e autentico, è il libro d'artista. Ne sono un esempio i “Prelibri” (1980) e il “Libro illeggibile” (1984), libri composti da materiali differenti utilizzati in molteplici modalità. Infatti, il libro diventa oggetto, non da leggere solamente a livello visivo e testuale, ma è opera fruibile con tutti i sensi e in tutte le sue parti, dalle pagine alla rilegatura: “i libri comunicano attraverso la natura della carta, lo spessore, la trasparenza, il formato delle pagine, il colore della carta, la *texture* [...]. Questo è il linguaggio specifico dell'oggetto libro.” (Restrelli, 2013, p. 20). Esso consente di utilizzare i materiali attraverso numerose tecniche, rivelandone così proprietà inedite e forme innovative. Approcciare al libro d'artista i bambini consente loro di stimolare la fantasia a partire da un elemento ben noto, scardinando la consueta prospettiva e attivando così il pensiero divergente. Si realizza un apprendimento significativo perché la personale esperienza costituisce una base fondamentale sulla quale erigere nuove conoscenze, abilità e competenze.

Da questa tematica si diramano le trattazioni di alcuni artisti contemporanei, ai quali potersi ispirare per poter elaborare nuove fantasie. L'osservazione e la riflessione critica di esempi autorevoli permettono di andare oltre la mera imitazione: si cerca di comprenderne il pensiero, le motivazioni e le intuizioni e si tenta di reimpiegarle sulla base del proprio bagaglio di conoscenze, capacità ed emozioni. Ci si mette nei panni dell'artista, non per interpretare il suo personaggio, ma per reinterpretarlo, integrando ciò che ci segna e ciò che ci appartiene. Questo è pur sempre processo creativo.

Sono stati trattati in modo più approfondito due artisti in particolare.

La prima è Maria Lai, artista sarda, che ha permesso di caricare un elemento comune, il filo, di valore umano ed espressivo: nei suoi libri cuciti i bambini hanno colto la tecnica dell'artista, nel quale gli intrecci creano parole ed immagini; mentre nell'opera "Legarsi alla montagna"(1981, <https://www.raicultura.it/arte/articoli/2019/11/Maria-Lai-9aa5a638-a435-41bb-81f5-50fc6002381c.html>) ne hanno compreso il significato: il filo azzurro che percorreva tutto il paese di Ulassai esemplificava la relazionalità presente nel paese: il nastro passava per le case e laddove ci fossero rapporti di affetto lo si annodava; quando invece vi era solo semplice conoscenza e cordialità, lo si lasciava disteso. La composizione dell'opera ha attivato tutti i cittadini, che hanno collaborato per posizionare questo filo sino alla cima della montagna che domina Ulassai. Questo elemento ha assunto in questo modo un valore umano: crea legami e relazioni.

Il secondo è Alexander Calder (<https://www.guggenheim-venice.it/it/arte/artisti/alexander-calder/>), artista statunitense che è stato un esempio di fantasia ingegneristica, perché ha unito l'espressione artistica ai meccanismi della dinamica: la concretezza del movimento è stata veicolo di fantasia, "togliendo qualsiasi staticità all'opera va ad assumere significati sempre diversi" (Speranti, 2021, p. 90).

L'approfondimento di questi due artisti ha offerto due prospettive differenti circa il medesimo materiale, il filo, dimostrando la varietà delle espressioni della fantasia.

Poi, per la sua portata universale, il collegamento con l'"*Universal Design for Learning*" (2019) è stato immediato. Innanzitutto, la fantasia accoglie tutte le modalità manipolative, eliminando la dicotomia giusto-sbagliato: la sensorialità può essere declinata in modi diversi, ciascuno dei quali offre un particolare risultato. Inoltre, il metodo di Munari non impone rigidamente procedure e tecniche, ma consente di giocare con i sensi attraverso numerose modalità di presentazione, di organizzazione e di elaborazione, adattandosi alle inclinazioni e alle possibilità presenti nel contesto. Inoltre, la differenziazione all'interno di uno stesso gruppo diviene fonte di arricchimento, non un ostacolo: la fantasia è essa stessa eterogenea.

L'approfondimento disciplinare dal punto di vista epistemologico e metodologico ha costituito una fase preliminare imprescindibile per poter attuare azioni e pratiche finalizzate all'autentica stimolazione ed espressione della fantasia. Come afferma D'Amore (2008), l'insegnamento non è mera trasmissione ma è un "atto creativo": le conoscenze non vengono semplicemente spiegate, ma vengono mediate da una serie di

strategie che consentono di entrare negli studenti e nelle studentesse, utilizzando la giusta chiave. Insegnare è fantasia e richiede competenza, conoscenza e passione.

2.3 Il laboratorio come palestra della fantasia

Per l'intero percorso didattico è stato utilizzato il *format* del laboratorio. La disciplina di arte e immagine predilige, infatti, una didattica attiva, in cui i bambini possano sperimentare concretamente i mezzi espressivi per comprendere in modo significativo la varietà dell'espressione artistica; le Indicazioni Nazionali, infatti, affermano che “con l'educazione all'arte e all'immagine, caratterizzata da un approccio di tipo laboratoriale, l'alunno sviluppa le capacità di osservare e descrivere, di leggere e comprendere criticamente le opere d'arte. Lo sviluppo di queste capacità è una condizione necessaria per creare un atteggiamento di curiosità e di interazione positiva con il mondo artistico” (Indicazioni Nazionali per il curriculum, 2012, p. 73); si dimostra così coerenza tra la finalità del mio progetto didattico e le normative nazionali. Il principio del *learning by doing* è imprescindibile in questo ambito. Alla scuola dell'infanzia e alla primaria è generalmente rispettato e seguito; tuttavia, si nota un progressivo abbandono della ricchezza che questa disciplina conserva, limitandola così al disegno e a qualche saltuaria attività manuale. Il mondo dell'arte raccoglie un'ampia scelta di strumenti, metodi e tecniche che possono essere utilizzati in modi diversi e integrati tra loro. Per questo anno di tirocinio è stato pensato di rivalutare un aspetto tendenzialmente circoscritto alla scuola dell'infanzia e ai primi anni della primaria, la multisensorialità. Solitamente in questa fascia d'età si offrono stimoli di vario genere, incentrati sulla manipolazione, con lo scopo di sviluppare una manualità sempre più fine e precisa; dopo che le basi sono state acquisite, si nota una focalizzazione quasi esclusiva sulle attività grafiche, con l'utilizzo di pochi strumenti, solitamente carta e matita; si osserva poi una progressiva introduzione alla storia dell'arte, per far riprodurre ai bambini le opere note. Sebbene queste proposte permettano di approfondire il mondo artistico con un'attenzione epistemologica, spesso la sola riproduzione trascurava la trasposizione personale delle componenti teoriche e tecniche osservate. Per questo motivo, il mio progetto ha previsto un recupero della dimensione intima dell'arte a partire da ciò che più rende unico ciascun soggetto: la sensorialità e la percezione. Sebbene vi siano categorie oggettive di caratteri e di proprietà dei materiali e degli oggetti, questi vengono utilizzati in modo diversificato in base alle sensazioni legate alle percezioni. Esse consentono di avere maggior padronanza della

realtà perché la si manipola attraverso diverse modalità per scoprirne così le innumerevoli caratteristiche. Per la portata formativa che la percezione possiede, ho organizzato un percorso laboratoriale incentrato sulla multisensorialità attraverso attività adeguate all'età dei bambini.

Per maturare la fantasia, è necessaria una strutturazione didattica precisa, evitando il rischio di proposte semplicistiche ed eccessivamente infantili. Mi sono ispirata ai laboratori tattili di Bruno Munari, articolati in tre fasi che consentono di passare da una dimensione di sperimentazione manuale ad una riflessione interiore, sviluppando così capacità cognitive, emotive e creative mature. Per questo percorso, dunque, sono stati ripresi i tre momenti fondamentali, con alcune rielaborazioni.

La prima tappa del laboratorio consisteva nell'esplorazione di un materiale, in alcuni casi attraverso la manipolazione multisensoriale, in altri mediante l'approfondimento di un artista contemporaneo, noto per l'impiego di quei supporti. Durante questo momento iniziale, si avviava una discussione collettiva per far emergere preconcoscenze, idee, intuizioni e collegamenti attraverso domande-stimolo pertinenti. Fin dal principio è stato importante scardinare il consueto modo di concepire la realtà, elevando ad un livello superiore ciò che si conosce, infatti "conoscere il mondo tattilmente, apprezzare le minime differenze, distinguere senza guardare due valori quasi uguali, memorizzare dei dati utili alla comunicazione, arricchisce la personalità" (Munari, 1985, p. 39).

Nell'esperienza vissuta, in entrambe le classi sono emerse alcune considerazioni che hanno messo in evidenza i vissuti comuni dei bambini di quella generazione, per esempio gli accostamenti della carta bolle al *pop-it*, un oggetto ludico molto diffuso nelle fasce d'età dei nove-dieci anni. Inoltre, ho osservato lo stesso interesse da parte di tutti e due i contesti verso gli artisti proposti; questa evidenza dimostra che il *team* docente ha incoraggiato i bambini alla curiosità.

Ho rilevato, invece, differenze sia a livello individuale, tra bambini, sia a livello collettivo, tra classi: durante la manipolazione della carta da forno una bambina l'ha descritta in termini di croccantezza, un altro ha rilevato che piegandola molte volte sulla stessa linea si crea un solco biancastro; nella richiesta di piegare un semplice foglio da stampante una classe ha mostrato le tecniche tradizionali di piegatura, mentre nell'altra i bambini si sono ingegnati nell'individuazione di pieghe sempre più piccole e composite.

Nella seconda fase, quella creativa, i bambini utilizzavano ciò che era emerso precedentemente per comporre un'opera d'arte. Questa era la parte attiva del laboratorio, nella quale i bambini, per tentativi, provavano a dare voce all'intima espressività, ricercando tecniche e forme per loro più soddisfacenti. Durante questo *step* è stato possibile cogliere la varietà della fantasia: ognuno ha impiegato modalità di pensiero e di manipolazione differente, alcuni muovendosi a partire da un ragionamento, altri dall'osservazione dei materiali; ma, tutti, per prove ed errori hanno utilizzato le risorse messe a disposizione in modo nuovo e inconsueto.



Figure 1: la varietà della fantasia nelle opere con la carta da stampante

L'ultima tappa cominciava con una riflessione sull'esperienza, sia durante che al termine del momento creativo, ragionando sulle modalità sensoriali utilizzate e sulla loro portata artistica. Questa verbalizzazione dei processi ha consentito di sedimentare ciò che si è sperimentato, portandolo ad un livello esplicito e consapevole. Il gioco con i materiali non rimane nella dimensione ludica, ma acquisisce significato per la personale fantasia. Gli effetti positivi di questo passaggio sono stati rilevati nel corso degli interventi, durante i quali sono stati reimpiegati gli apprendimenti precedenti.

Il *setting* laboratoriale era anche collaborativo perché l'interazione con gli altri è essenziale per poter aprire la mente: ciascuno sente e percepisce il mondo in modi differenti, "vivere l'altro [...] come fonte di nuove conoscenze, come allargamento dello sfondo che permette di agire" (Canevaro, 2015, p. 108).

Sarebbe stato interessante poter creare un ambiente di apprendimento più adeguato alla socialità, utilizzando tavoli lunghi e spazi nei quali manipolare in modo più libero i

materiali. Tuttavia, l'impossibilità di poter usufruire dell'aula di educazione artistica per motivi di tempistiche e di organizzazione ha condotto all'utilizzo dell'aula scolastica in modo diverso, favorendo lo spostamento e il movimento tra i banchi per una maggiore interazione.

Il percorso didattico (allegato 2) è stato suddiviso in due parti. La prima fase era dedicata alla scoperta di due materiali specifici, la carta e il filo nelle loro diverse tipologie. Sono stati progettati laboratori che favorissero una manipolazione originale, che ribaltassero i consueti usi e impieghi, per osservarne le proprietà e verificarne le potenzialità espressive. Questa fase ha costituito una preparazione delle capacità per quella successiva, incentrata sulla creazione di alcune tipologie di libri d'artista in coppia, utilizzando le tecniche apprese e ricercandone nuove. Il risultato finale è stato poi esposto alla biblioteca civica del paese per condividere il percorso attraverso cui i bambini hanno scardinato il concetto tradizionale di libro, rivisitandolo in ottica multisensoriale.

2.4 La centralità dei processi

Il modello di riferimento è *process-oriented*, in quanto il laboratorio Munari pone al centro, in tutte e tre le fasi, i processi creativi. Infatti, la stimolazione del pensiero è continua e costante, anche durante la composizione artistica. Essa non si focalizza sulla bellezza e sulla gradevolezza estetica, ma ciò che è importante è che l'opera sia il risultato di operazioni di fantasia: un'occasione di ricerca di relazioni, di prove sensoriali e di accostamenti nuovi che danno voce allo spirito creativo di ciascuno. La creazione è la fase di concretizzazione della fantasia: i processi logici e cognitivi prendono vita grazie al contatto con il materiale e alla sua rielaborazione. Per favorire questo approccio all'arte è stato importante non dettare regole sulla composizione: erano concesse tutte le possibili variazioni, modificazioni e tutti gli usi dei materiali. L'unica indicazione da seguire era giocare con la realtà: "ogni elemento ha le proprietà e le regole che lo contraddistinguono [...]. Ma una volta comprese le regole, allora è anche possibile variarle, contaminarle, facendo dialogare la propria fantasia con la materia, così da far nascere qualcosa di nuovo" (Speranti, 2021, p. 12). Il *frame* dei laboratori è la dimensione ludica; Munari ritiene che solo divertendosi i bambini possano apprendere: "un laboratorio Bruno Munari è luogo di creatività e di conoscenza, di sperimentazione, scoperta e autoapprendimento attraverso il gioco: è il luogo privilegiato del fare per capire, dove si fa ginnastica mentale e si costruisce il sapere. Uno spazio dove sviluppare la capacità di osservare con gli occhi

e con le mani per imparare a guardare la realtà con tutti i sensi” (Restelli, 2012, p. 33). Questa libertà ha inizialmente disorientato i bambini, i quali chiedevano ripetutamente se ciò che stavano creando fosse giusto o sbagliato; progressivamente però, perseverando nell’ottica di ricerca e di creazione incondizionata, hanno abbandonato tale impostazione e dato voce alla propria espressività, soprattutto durante le attività di scoperta dei materiali. Nella fase di costruzione dei libri d’artista, invece, quest’attitudine è stata talvolta limitata a causa dell’interesse anche estetico dell’insegnante coordinatrice. Per non provocare contrasti, è stato opportuno adeguarsi a questa richiesta, equilibrando idee creative dei bambini e necessità di accuratezza e precisione. Nella fase pratica di esecuzione delle proposte compositive dei bambini, l’aiuto da parte degli adulti è stato necessario per raffinare le opere con strumenti difficili da utilizzare, come ago e filo o la colla a caldo.

Nonostante ciò, le creazioni finali non sono state lo scopo dell’attività, ma il mezzo attraverso cui sviluppare la fantasia; ne sono la rappresentazione concreta, ne esplicitano i processi. Per far emergere questo aspetto è stato importante il mio ruolo di insegnante: durante la composizione, in tutti i laboratori ma soprattutto durante la creazione del libro d’artista, è stato importante dialogare con i bambini, ponendo domande-stimolo che consentissero l’esplicitazione delle loro idee e il chiarimento di dubbi, per trovare soluzioni a partire dai bambini stessi, dal loro pensiero. La scelta dei materiali e di come utilizzarli, così come le proposte per costruire le opere sono state frutto delle capacità dei bambini che, interagendo tra loro, hanno individuato le modalità più efficaci per dare vita all’idea. Ho svolto la funzione di *scaffolding*, il “processo attraverso cui vengono forniti a chi apprende l’aiuto e la guida necessari per risolvere problemi che vanno oltre le sue capacità” (Cacciamani, 2008, p. 18). La creazione delle condizioni di apprendimento è stata fondamentale per favorire i processi mentali. Nonostante la libertà espressiva sono stati definiti in ciascun laboratorio i materiali da utilizzare e le norme con le quali non rovinarli o sprecarli, oltre alle regole di convivenza e di rispetto per ciascuna manifestazione creativa. La strutturazione ordinata delle attività ha permesso di focalizzare l’attenzione sugli stimoli proposti, attivando processi cognitivi e creativi specifici per quell’ambito, riprendendo così l’impostazione montessoriana: la pedagogista del secolo scorso, infatti, riteneva essenziale selezionare gli *input* da offrire ai bambini; dovevano essere pochi e chiari, per non disorientare il bambino e attivare

un'attenzione selettiva, maggiormente proficua per raggiungere obiettivi di apprendimento, “questa precisione [...] rende possibile un lavoro di analisi interno ed esterno, adatto a dare ordine alla mente infantile” (Avalle, Maranzana, 2016, p. 80).

Tutto, dall'ambiente allo stile educativo e relazionale, era in funzione dei processi di fantasia, non al prodotto della fantasia.

3. Fantasia come potenzialità universale

Come già evidenziato nella presentazione dei contesti di riferimento, in ciascuna classe erano presenti bambini con disabilità importanti. Anche per questa ragione ho scelto come obiettivo lo sviluppo della fantasia attraverso la multisensorialità: tutti possiedono capacità percettive e sensoriali che si manifestano e si concretizzano in modi differenti e ciascuno percepisce la realtà a proprio modo, connotandola di significati sulla base del proprio vissuto. Le esperienze multisensoriali consentono, dunque, di coinvolgere tutti perché permettono di vivere i materiali in modi differenziati, senza scegliere una sola direzione. Le sensazioni oggettive, come per esempio la ruvidezza o la morbidezza, assumono connotazioni personali, che ne determinano l'utilizzo.

La vasta gamma di possibilità che la multisensorialità offre la rende una dimensione inclusiva. Pertanto, questi laboratori sono stati ambienti di apprendimento che hanno reso concreti i principi dell'“*Universal Design for Learning*” (2019). La fase esplorativa iniziale era accessibile a tutti grazie alla possibilità di manipolare i materiali in diverse modalità e alla presentazione degli artisti tramite video e spiegazioni sintetiche e semplici. Infatti, trattandosi di artisti contemporanei, difficili da comprendere anche da parte di un pubblico adulto, è stato necessario un lavoro di semplificazione e adattamento scrupoloso in modo che fossero compresi l'intento dell'artista e delle sue tecniche da tutti i bambini.

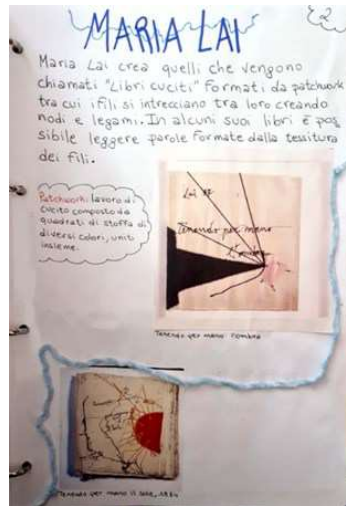


Figure 2: pagina del manuale cartaceo sui libri d'artista creato da me

Nella fase creativa, invece, ci sono stati alcuni interventi personalizzati per poter favorire lo sviluppo della fantasia attraverso le capacità possedute dai bambini con disabilità. Sono state create apposite schede, per definire in modo più strutturato la manipolazione del materiale e aiutare il pensiero creativo fornendo un riferimento dal quale partire. Un esempio è la scheda per la carta trasparente, nella quale i bambini potevano decidere liberamente le modalità e gli oggetti da rappresentare con i diversi tipi di carta trasparente. La definizione della base di lavoro iniziale è importante per i bambini che presentano disabilità gravi, per le quali il livello di astrazione è elementare e limitato. In questo modo si è potuto lavorare sui processi di fantasia con il materiale, non sulla creazione *ex novo* di una composizione intera, che avrebbe costituito per loro un ostacolo.

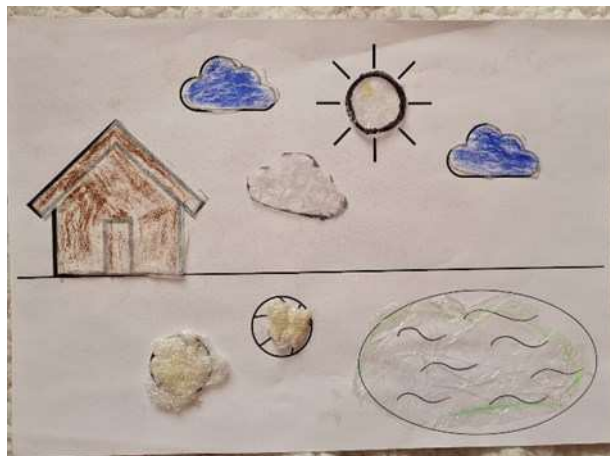


Figure 3: attività personalizzata per la manipolazione della carta trasparente

Per quanto concerne la composizione del libro d'artista, è stato fondamentale l'aiuto delle insegnanti di sostegno per seguire ogni passaggio. La scelta dei materiali e delle modalità di utilizzo era libera per i bambini, i quali hanno sperimentato prima sensorialmente tessuti, carte e fili e hanno cercato poi la forma che più piaceva. Insieme alla tutor mentore e alle insegnanti di sostegno abbiamo supportato i bambini in modo consistente nella fase esecutiva, nella quale i bambini contribuivano alla creazione dell'opera con semplici compiti di ritaglio o di applicazione della colla. Era concretamente percepibile l'entusiasmo provato dai bambini durante la realizzazione delle loro idee: osservare la concretizzazione di ciò che pensavano era per loro un atto magico, che li spingeva a pensare a nuove proposte a cui dare vita. È stato così possibile stimolare la fantasia, utilizzando vie differenti.



Figure 4: libro tattile creato dalla coppia con il bambino con disabilità

Non sempre è stato possibile, però, condurre un percorso di questo tipo; si sono verificati episodi difficili con una bambina con sindrome di Down (allegato 2). È stato utile approcciarsi a lei progressivamente, rispettandone i tempi e le esigenze: sono state svolte attività preliminari individuali per farle conoscere anticipatamente i materiali, prima di utilizzarli con il resto della classe; alcune volte non sono state svolte le attività dati gli atteggiamenti ostili da parte della bambina. Nella composizione del libro d'artista la partecipazione è stata graduale: dapprima si è tentato di coinvolgerla nel gruppo, poi si è rispettata l'esigenza di condurre altri lavori e, quando la bambina si è intenzionalmente avvicinata ai banchi per interagire, le si sono affidati i compiti che più la coinvolgevano, come incollare alcuni pezzi di carta. Questa progressività è stata essenziale anche a livello relazionale: è stata una lenta conquista di fiducia, conclusasi con il desiderio di interazione da parte della bambina stessa. Questa esperienza mi ha segnato

profondamente e mi ha portato a comprendere che l'inclusione è un processo continuo e lento, composto di passaggi graduali, rispettosi del bambino e che mirano all'instaurazione innanzitutto della fiducia e, solo in un secondo tempo, dell'attuazione dei processi di insegnamento-apprendimento.

L'impianto metodologico dei laboratori multisensoriali ha permesso di esprimere la creatività liberamente, senza alcun vincolo perché qualsiasi via utilizzata per la manifestazione della fantasia è legittima e ricca di valore.

4. La valutazione e la fantasia

Questo percorso ha posto fin dal principio il problema valutativo: è possibile valutare un processo tanto intimo e personale come la fantasia senza compromettere il suo valore? Questo interrogativo mi ha posto di fronte a diversi dubbi: qualsiasi tipo di valutazione oggettiva sarebbe stata in contraddizione con il principio fondante questa progettazione, ossia la libertà espressiva. Non esistono criteri valutativi universali per la fantasia. La varietà dell'arte nasce proprio da questa constatazione. Si pensi, ad esempio, all'impressionismo, originatosi e sviluppatosi proprio a partire dal sovvertimento delle regole classiche: inizialmente è stato criticato e considerato come una manifestazione non artistica; poi, ha acquisito sempre più valore sino a diventare una corrente che ha contribuito alla nascita di nuove tecniche e teorie, come l'espressionismo, l'astrattismo e tanti altri movimenti dell'arte contemporanea.

La valutazione in questo campo segue criteri arbitrari e soggettivi, dettati dal gusto, dal senso estetico e dalla cultura dell'individuo. Si possono riconoscere opere con alta qualità tecnica, altre con elevato *pathos*. Tutto dipende dalla prospettiva con la quale si osserva. Proprio per tale presupposto ho evitato qualsiasi metodo valutativo di tipo oggettivo.

A fronte di questa problematica, ho adottato un approccio che consentisse di rilevare i progressi dei bambini e offrire un *feedback* adeguatamente formativo.

4.1 Il prodotto come espressione del pensiero divergente e del processo creativo

La valutazione in itinere è stata condotta attraverso le fasi riflessive delle attività di ciascun laboratorio. Infatti, durante questo confronto dialogico con i bambini è stato possibile rilevare i processi messi in atto nella creazione delle opere d'arte, "il dialogo, entra come parte costitutiva della riflessione" (Santi, 2006, p. 79). È stato importante

interagire con ciascun alunno, promuovendo una relazione individuale, per far emergere le considerazioni personali. L'insegnante, dunque, aiutava a verbalizzare non solo le procedure tecniche ma soprattutto le ragioni creative che hanno mosso ciascuna azione. Le domande hanno un valore formativo imprescindibile perché innescano ragionamenti profondi e capacità linguistiche e dichiarative autentiche; inoltre, dimostrano un reale interesse per il bambino, il quale, percependosi come oggetto di attenzione, aumenta la percezione di sé e delle sue capacità. Si sente competente e valorizzato, motivato all'apprendimento. La relazione educativa costituisce un pilastro importante dei processi di apprendimento, come dimostrano gli studi sulla *warm cognition* (<https://www.mind4children.com/2021/04/28/sai-cos-e-la-warm-cognition/>).

Grazie a questa relazione dialogica, sono emersi i processi che ciascun bambino ha attivato: la carta piegata a fisarmonica ad una bambina ricordava la tenda della sua doccia; la crepa in un foglio ha ricordato ad un bambino gli episodi in cui il pallone finiva contro la finestra; la carta bolle faceva pensare alle gocce di pioggia o alla neve. I vissuti personali hanno portato a considerare i materiali in modo diverso: la carta bolle non era più solo destinata ad imballare gli oggetti fragili, ma diventava elemento creativo utilizzabile in svariati modi.



Figure 5: la varietà della fantasia nelle opere con la carta da stampante e con la carta trasparente

Questo passaggio relazionale è stato fondamentale per lo sviluppo del pensiero divergente: i bambini si sono resi conto delle diverse modalità con la quale hanno guardato la realtà e ne hanno compreso le ragioni; a partire da questa consapevolezza,

hanno attivato la mente per ricercare nuovi collegamenti perché desiderosi di arricchire le proprie opere con materiali, tecniche e strumenti diversi. Inoltre, la condivisione con il resto della classe delle tecniche utilizzate ha favorito l'incremento di tale divergenza: il confronto di percezioni affascinava i bambini; lo si è notato grazie allo stupore mostrato di fronte alle idee che i compagni avevano avuto e che per loro non erano neanche immaginabili; il desiderio di riprodurre queste scoperte li conduceva ad aiutarsi reciprocamente e a discutere su come poter sviluppare al meglio le tecniche e le forme create.

Questo approccio ha connotato tutto il percorso didattico, sia nella fase preparatoria, sia nel compito autentico. Il pensiero divergente si è reso manifesto in modo più maturo soprattutto nella creazione del libro d'artista: i bambini attraverso il confronto con il compagno di lavoro, hanno scelto autonomamente tecniche e materiali. Per decidere, era necessario motivare le ragioni di fondo e, attraverso il dialogo con i bambini e l'osservazione diretta non partecipante, è stato possibile individuarne le evidenze. Questi due strumenti sono stati essenziali per valutare i progressi della fantasia; infatti, "il dialogo è itinerario del pensiero" (Santi, 2006, p. 95) quindi strumento efficace per far emergere i processi impiegati; mentre l'osservazione è "pratica professionale in quanto permette di analizzare le situazioni, comprenderle, interpretarle per una migliore organizzazione" (Benvenuto, 2015, p. 195).

La costanza dialogica ha permesso di rendere sempre più naturale verbalizzare i processi ed è stata importante per i bambini al fine di collaborare efficacemente: infatti, ciascuno ha contribuito con le proprie idee e, laddove ci fossero conflitti, sono stati risolti dagli stessi bambini individuando un compromesso che, al termine dell'opera, li ha reso più soddisfatti.



Figure 6: la varietà della fantasia nei libri d'artista con la carta trasparente



Figure 7: la varietà della fantasia nei libri d'artista sui cibi

L'approccio valutativo si è servito di una rubrica di valutazione, le cui dimensioni considerano sia la competenza artistica a livello individuale, sia la capacità di stare in relazione con gli altri per collaborare efficacemente (allegato 1). I laboratori, infatti, sono stati impostati in modo che individualità e collettività si intrecciassero in funzione del processo creativo: la capacità di sperimentare il materiale diventa fantasia nel momento in cui vi è consapevolezza del gesto, tanto da renderlo condivisibile ed esplorabile agli altri. Ciò diviene possibile solamente se si è capaci di esplicitare i propri processi, saper ascoltare e accogliere quelli degli altri in vista di un arricchimento del proprio pensiero. L'altro diventa risorsa.

Ho utilizzato questa rubrica come riferimento per osservare in modo analitico e dettagliato i bambini durante tutto il percorso. Al termine degli interventi è stata ripresa

per considerare il percorso globale, individuando i punti di forza e di debolezza del progetto riportati poi attraverso l'analisi SWOT (allegato 3).

La struttura del percorso didattico potrebbe erroneamente condurre a pensare che l'oggetto di valutazione sia il libro d'artista creato dai bambini: si potrebbe percepire che tutte le attività siano state pensate per la composizione dell'opera, tanto importante da essere condivisa in un evento pubblico in biblioteca. Tuttavia, l'impostazione metodologica elimina qualsiasi tentativo di valorizzazione del prodotto. Infatti, i laboratori multisensoriali ispirati a Munari, considerano la composizione finale come evidenza del processo di fantasia. Attraverso la creazione dell'opera i bambini mettono in moto i meccanismi necessari per trovare relazioni, intrecci e accostamenti personali e unici, concretizzandoli con i materiali a disposizione. L'esplicitazione dei processi, in arte, avviene tramite i prodotti. Ciò che viene osservato e valutato, però, non è il risultato finale, ma il percorso svolto per giungervi. Proprio per tali ragioni, le dimensioni della rubrica riguardano i processi attivati e non le caratteristiche dell'opera finale. Ciascuna creazione è unica, è evidenza del pensiero divergente e della fantasia dei bambini; non è stato proposto alcun modello, ma solo fonti d'ispirazione dai quali attingere per rielaborare in chiave personale i materiali. L'originalità dei libri evidenzia l'assenza di criteri valutativi oggettivi, ma esplicita la libertà creativa.

La presentazione finale delle creazioni è stata condotta per condividere questi processi: nel luogo in cui i libri sono considerati tradizionalmente, le classi hanno proposto un ripensamento di tali oggetti, mostrando come la fantasia possa dare origine a visioni diverse della realtà. Questo evento è stato occasione di diffusione della conoscenza perché i bambini hanno spiegato come sono giunti a creare quelle opere e per quali ragioni, mostrandosi come esempio concreto di fantasia.

Da questa panoramica, emerge chiaramente il modello *process-oriented* del percorso didattico in tutte le sue fasi.

4.2 Valutare la fantasia è possibile

Questo progetto mi ha dimostrato che è possibile per l'insegnante valutare la fantasia, a condizione che non sia direttamente percepibile alcuna verifica da parte degli alunni e delle alunne. La pressione di valutazioni esterne esplicitate attraverso giudizi incide negativamente su diversi aspetti: in primo luogo influenza i bambini, ostacolandone la creatività personale; in secondo luogo, conduce a focalizzarsi

sull'estetica delle creazioni; poi, blocca il processo creativo, stabilendo pratiche corrette e scorrette, senza permettere una personale sperimentazione per tentativi ed errori; infine, qualsiasi valutazione formale non valorizza la fantasia. Per queste ragioni è stato scelto di adottare l'approccio della valutazione partecipata, intesa quale processo valutativo che coinvolge attivamente tutti gli attori in gioco che raccolgono, riflettono e analizzano informazioni sui percorsi di apprendimento e dei loro effetti. Il *feedback* è elemento valutativo centrale: per l'insegnante, quello fornito dai bambini permette di rilevare l'efficacia della conduzione degli interventi, individuando modifiche da apportare per migliorare il percorso educativo; per gli alunni e le alunne, è fattore di riflessione su di sé, per poter crescere e migliorare. In questo senso la valutazione diventa formativa per l'apprendimento e, aggiungerei, per l'insegnamento: la co-partecipazione alla valutazione permette un progresso della comunità educativa, nella quale vengono continuamente vagliate strategie e pratiche all'interno di un contesto dialogico. Per conseguire questa finalità, il *feedback* dell'insegnante dev'essere costruttivo, contestualizzato, non giudicante e aprire alla riflessione: tanto più scaturisce un ripensamento su di sé e sulle proprie azioni, tanto più il *feedback* risulta formativo. "L'insegnante deve saper fornire *feedback* adeguati ai livelli reali raggiunti dagli allievi, il che significa controllo e monitoraggio costante delle discussioni, ed individuazione preventiva di indicatori di qualità del cambiamento attendibili e puntuali" (Santi, 2006, p. 109).

Per garantire l'autenticità di tale processo, ho ritenuto opportuno mantenere in questo piano relazionale la valutazione. Inizialmente, avevo pensato di somministrare un questionario di autovalutazione finale, per rilevare le opinioni dei bambini circa il percorso svolto. Tuttavia, l'entusiasmo e il coinvolgimento così vividi e intensi, hanno portato ad eliminare questa pratica valutativa. Infatti, la formalizzazione delle opinioni sulle attività avrebbe potuto rompere l'atmosfera creativa, impregnata di stimoli, di idee e di curiosità che si era creata. Non vi è sempre la necessità di incanalare in una definizione strutturata l'andamento del percorso: i comportamenti dei bambini sono evidenze tangibili e concrete; è necessario solamente utilizzare i giusti strumenti e i giusti sguardi per poterli cogliere.

5. Gli ostacoli del sistema - scuola: la fantasia come flessibilità d'interazione

Il percorso complessivo di tirocinio ha permesso di entrare progressivamente nel sistema-scuola in tutte le sue dimensioni: didattica, professionale e istituzionale. Questo ultimo anno ha consentito di confrontarsi con l'ottica sistemica dell'istituto, incoraggiando a muoversi all'interno delle relazioni intra ed extrascolastiche. La professionalità docente, infatti, contempla la capacità di relazionarsi e comunicare efficacemente con tutti gli attori del sistema educativo, con la finalità comune di promuovere il benessere dei bambini e la loro crescita globale. Poter acquisire esperienza in quest'ambito è stato importante sia a livello professionale sia a livello personale, perché ha portato a riflettere sulle modalità interazionali non più solo con i bambini, ma anche con gli adulti. Durante i corsi universitari, infatti, la focalizzazione è stata perlopiù sullo stile di insegnamento e sulle relazioni educative, offrendone una panoramica storica e multidimensionale. Solamente in questo ultimo anno è stata affrontata la tematica dell'etica del docente, che interessa le relazioni con i colleghi e con le famiglie, incoraggiando all'assunzione di un codice etico che possa guidare nelle interazioni con gli altri attori educativi. Infatti, a fronte di tutto il percorso svolto, sarebbe per me auspicabile che ciascuna scuola ne avesse uno, condiviso e negoziato tra tutte le parti del sistema. Il patto di corresponsabilità abitualmente firmato dai genitori come accordo tra scuola e famiglia non descrive in modo così specifico questi aspetti relazionali ed etici. Il codice etico porterebbe invece ad un accordo esplicito, in cui i comportamenti da seguire sono definiti collettivamente e l'arbitrio limitato a questioni circoscritte. La libertà di insegnamento, in questo caso, non viene limitata perché sono definiti i comportamenti relazionali, non sono posti vincoli didattici. La capacità di vivere le relazioni è imprescindibile nel contesto scolastico perché esso si pone come modello di comunità sociale, come sostenuto da Dewey: "l'educazione garantisce la continuità della vita sociale ed assicura che gli interessi, gli impulsi, le aspettative dei singoli siano orientati in modo costruttivo e congruo con i valori condivisi" (Zago, 2013, p. 257).

Oltre a ciò, l'esperienza di questo percorso ha reso evidente la portata formativa che il territorio offre alla scuola: la possibilità di interagire con l'esterno, con istituzioni, spazi e persone esperte, consente di arricchire le proposte educative, evidenziando l'importanza della condivisione delle conoscenze. La possibilità di comunicare con il

territorio, dunque, risulta formativa e educativa se svolta con una condivisione di obiettivi e di pratiche, in cui viene riconosciuta l'importanza dell'educazione.

Queste considerazioni sono il risultato della riflessione finale attraverso l'analisi SWOT, che ha permesso di rilevare queste due componenti centrali del mio percorso di tirocinio in ottica sistemica.

A fronte di tutto ciò, si evidenzia la pervasività del concetto di fantasia, che si declina come flessibilità relazionale: è necessario cambiare sguardo sulla realtà per poter interagire con l'altro; la comunicazione e l'interazione sono dunque atti creativi.

5.1 Le relazioni interne, sentieri intricati in cui muoversi

La dimensione di *team* docenti è probabilmente una delle più complesse della professionalità docente. Lo stile di insegnamento e l'idea di educazione sono personali e soggettivi; saper comunicare e relazionarsi in virtù di queste differenze risulta critico perché sono componenti valoriali della persona, che difficilmente trovano compromessi, come afferma Gordon: “[...] i valori e le concezioni sono difficilmente modificabili ed è anche difficile in caso di conflitto riuscire a trovare una soluzione accettabile” (Gordon, 1991, p. 237). Tuttavia, la creazione di un gruppo di insegnanti coeso è fondamentale per garantire alla classe omogeneità e coerenza educativa. È importante che il contesto educativo sia connotato da pratiche condivise per affrontare in modo unitario problemi e difficoltà. Il *team* dovrebbe, poi, costituire un modello relazionale al quale i bambini si ispirano per interagire sia con le stesse insegnanti sia con i compagni, trasferendo queste capacità sociali nei diversi contesti di vita.

A fronte di queste potenzialità, la dimensione della comunicazione interna del sistema-scuola diviene parte della competenza docente. La posizione di tirocinante risulta differente rispetto ad un'insegnante con pari titolo; tuttavia, consente di introdurre alle prime esperienze relazionali con i colleghi e le colleghe. Questo percorso ha evidenziato la mia difficoltà comunicativa: sono emersi alcuni episodi di incomprensione, dovuti alla mancanza di chiarezza comunicativa con la mentore che hanno evidenziato la necessità di stabilire momenti formali e strutturati di confronto. Gli inciampi di percorso sono stati utili per sperimentare diverse modalità relazionali e appurare la necessità di rendere chiare ed esplicite decisioni e affermazioni, a testimonianza del processo di negoziazione e di condivisione. Anche il progetto di tesi che ho condotto durante questo ultimo anno di università, incentrato sulla gestione del conflitto, mi ha permesso di riflettere sulle

esperienze di tirocinio: è evidente il bisogno di formazione dei docenti nelle pratiche di Comunicazione Non Violenta e nello sviluppo della competenza conflittuale. La capacità di so-stare nel conflitto, afferma Novara (2011), è fondamentale per la relazione: la radice *cum* della parola conflitto richiama la portata sociale di questo evento, che non dev'essere considerato come ostacolo alla pace e al benessere, ma come strumento di pace e benessere. Sapersi confrontare in modo costruttivo è una competenza fine e matura, fondamentale per la vita di qualsiasi sistema sociale. Per poter fare ciò, è indispensabile acquisire tecniche e strategie comunicative che consentono di interagire senza innescare aggressività. Pertanto, la Comunicazione Non Violenta di Marshall B. Rosenberg risulta vincente per questa finalità: attraverso l'empatia e strategie comunicative che non mostrano critiche e valutazioni, ma solo desiderio di confronto, è possibile stabilire relazioni profonde e autentiche, rispettose dei bisogni e dei sentimenti di ciascuno. Dai risultati della tesi, che ha unito queste due metodologie per avviare un percorso educativo finalizzato alla gestione del conflitto, è emersa questa esigenza formativa da parte delle insegnanti, in virtù della problematicità che la dimensione collegiale comporta.

Ho cercato di assumere queste pratiche nel corso di questo itinerario formativo e per prove ed errori sono giunta a comprendere la personale esigenza di esperienze e di esercizio in quest'ambito. Inoltre, come precedentemente affermato, sarebbe opportuna una carta etica a livello di istituto che renda espliciti i principi fondamentali delle relazioni professionali, tra i diversi attori dell'educazione.

La dimensione istituzionale interna è un sentiero tortuoso e ricco di ostacoli, che necessita la padronanza di competenze socio-relazionali e comunicative sempre diverse data la varietà delle soggettività presenti.

5.2 L'offerta territoriale come tesoro da gestire

La dimensione territoriale del sistema-scuola è differente per ogni contesto di paese o città, sulla base delle possibilità offerte dalle istituzioni e della disponibilità dei docenti ad intraprendere percorsi aperti all'esterno. Infatti, la progettazione di percorsi che interagiscono con il patrimonio territoriale sono complessi e richiedono procedure burocratiche precise. Pertanto, il docente dovrebbe saper gestire queste relazioni, prendendo accordi e stabilendo patti chiari e definiti negli spazi, nei tempi e nelle procedure.

Inizialmente, la progettazione prevedeva la conduzione di un laboratorio multisensoriale di costruzione di libri d'artista tenuto dai bambini e aperto ai coetanei. Tuttavia, la complessità organizzativa sia dei materiali da portare sia della preparazione dei bambini a questa attività, hanno portato a riconsiderare l'idea e proporre dunque una presentazione delle opere create.

Per poter attuare questo progetto ho contattato la referente scolastica e ho seguito le sue indicazioni per poter interagire con il territorio; poi, è stata una mia responsabilità prendere accordi con la biblioteca circa i tempi e gli spazi fruibili dalle classi. L'istituzione pubblica ha dimostrato grande interesse per questo progetto tanto da mettere a disposizione un ampio spazio della sala; le bibliotecarie sono state poi d'aiuto nell'organizzazione dell'evento. L'istituto comprensivo di Creazzo gode di un appoggio importante da parte della biblioteca, soprattutto per i prestiti dei libri. Proprio per questa apertura alla scuola, ho scelto la biblioteca civica come raccordo con il territorio. Le formalità burocratiche non hanno costituito una difficoltà o un ostacolo come nelle mie aspettative.

Oltre a questa opportunità di condivisione da parte dei bambini, è stato possibile invitare la direttrice della casa editrice Eidos di Venezia (<https://www.eidosvenezia.it/chiamo/>), che si occupa della pubblicazione dei libri d'artista. Sia la biblioteca sia la scuola hanno accolto con entusiasmo questo incontro, creando così un progetto che ha coinvolto in modo concreto e pertinente diversi attori.

L'evento in biblioteca, dunque, si è strutturato con una prima presentazione da parte dei bambini delle loro opere; e, in un secondo momento, l'esperta ha approfondito in chiave specialistica la tematica dei libri d'artista e ha ripreso un argomento caro ai bambini, Maria Lai. Essendo stati affascinati da quest'artista, ho chiesto alla direttrice di questa casa editrice di raccontare la vita della Lai, di cui ha pubblicato libri e con la quale aveva un rapporto di amicizia.

Questa ricchezza territoriale è stata positiva e ha costituito un'importante occasione formativa per i bambini e per il territorio stesso: sono state condivise conoscenze, esperienze e racconti di vita, conferendo così maggiore autostima ai bambini che si sono sentiti valorizzati. È stata poi per loro un'occasione per andare oltre a ciò che era stato appreso durante il percorso didattico svolto con me, trovando un riscontro concreto direttamente nel campo artistico.

6. Il docente fantastico

Questo percorso di tirocinio ha costituito la tappa finale della mia formazione professionale ed è stato un'occasione per riflettere sulla mia idea di insegnante ideale, verso il quale vorrei continuare ad avvicinarmi. Grazie alle esperienze vissute in questi anni mi è stato possibile individuare le aree ancora acerbe sulle quali continuare a lavorare e quelle più mature e forti, da porre come fondamento del mio agire professionale. La piramide di Fumarco (2006) mi ha consentito di svolgere quest'autoanalisi.

6.1 Le caratteristiche del docente creativo

Ciò che contraddistingue l'insegnante competente è la padronanza epistemologica e multidisciplinare e la competenza pedagogico-didattica. La professione docente ha il compito fondamentale di guidare le nuove generazioni sia all'incremento delle capacità cognitive, logiche e linguistiche sia alla crescita umana. La conoscenza delle discipline e le relative abilità sono strumento di sviluppo delle competenze chiave, descritte nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo (2018). L'insegnante, dunque, non si occupa di trasmettere semplicemente le informazioni, ormai fruibili in modo autonomo grazie alle risorse digitali; ciò che caratterizza la specificità di questa professione è la capacità di sviluppare competenze per conservare e rinnovare la cultura e per vivere nel mondo.

Questo ruolo del docente intreccia due componenti individuate da Fumarco: l'area delle competenze disciplinari e della didattica disciplinare e l'area delle competenze metodologico-didattiche.

La conoscenza delle discipline dev'essere approfondita e aggiornata costantemente, per poter offrire agli alunni e alle alunne contenuti corretti e attuali. Rivedere la propria formazione e scoprire nuovi temi e nuove ricerche sulle singole discipline è importante per vivere nel presente. Quindi, l'insegnante deve conservare un lato da studente perché è in continua formazione.

La sola conoscenza, però, non è sufficiente, perché l'erudizione è un puro e asettico esercizio intellettuale. Per poter definirsi educatori è necessario padroneggiare competenze metodologiche e didattiche sia generali sia specifiche di ciascuna disciplina. Donare cultura significa saperla comunicare per far appassionare gli educandi attraverso pratiche, strategie e metodi appropriati: la profonda e solida conoscenza delle metodologie e della pedagogia sono il tratto caratteristico del docente. Grazie a questa base teorica è possibile osservare e analizzare ricorsivamente il contesto di classe

attraverso uno sguardo pedagogico con la finalità di creare ambienti di apprendimento adeguati alle caratteristiche degli alunni. L'inquadrimento teorico diventa cornice delle azioni educative dell'insegnante. Ciascuna attività è pensata a partire dalla finalità educativa in ottica di progettazione a ritroso (2004): i risultati attesi sono l'elemento centrale dal quale si strutturano le esperienze di apprendimento e le modalità di valutazione.

Per poter arricchire, poi, i processi educativi, il docente dovrebbe possedere una cultura generale solida, dalla quale attingere per condurre interventi interdisciplinari, connessi anche con la realtà extrascolastica. Sono inclusi gli interessi personali che permettono di rielaborare i contenuti in modo originale, favorendo una condivisione più coinvolgente e stimolante.

Le competenze di queste aree necessitano di continuo aggiornamento: è importante conoscere non solo le nuove informazioni, ma anche le caratteristiche delle nuove generazioni con una prospettiva pedagogica esperta perché si modificano le esigenze degli alunni. Insegnare significa entrare in relazione educativa e, questo, suppone la capacità di individuare la chiave adatta per poter accedere al mondo dei bambini.

L'anima dell'insegnante dovrebbe, secondo me, essere caratterizzata specialmente da un profondo amore per la cultura: dovrebbe essere esempio di curiosità, dimostrare che il desiderio di imparare non ha fine perché ciò che si impara a scuola è solo una piccola parte di ciò che il mondo offre. Questo dovrebbe essere l'obiettivo principale dell'educazione: insegnare ad essere curiosi, perché tutto ha valore e tutto può essere interessante. Significa assumere un approccio aperto, in cui le differenze sono desiderate per poter conoscere la multidimensionalità della realtà; significa essere nel mondo, con il mondo e per il mondo. La curiosità è motore del tema di tutto questo progetto di tirocinio: la fantasia.

Nella conduzione del percorso didattico queste aree di competenza sono state il mio punto di forza: l'interesse personale per l'arte e la conoscenza epistemologica e didattica della disciplina sono state una base importante per progettare le attività. La tematica dei libri d'artista è stata però anche per me una novità; infatti, mentre approfondivo lo studio del pensiero di Munari, ho scoperto questo ambito artistico, del quale sono rimasta affascinata: ho assunto così il ruolo di docente-ricercatore. Oltre a ricavare informazioni sulle opere e sugli artisti, è stato importante conoscere l'approccio educativo ai libri

d'artista, spiegato accuratamente nel testo di Beba Restrelli (2013) che descrive dettagliatamente le procedure dei laboratori di Munari con libri.

Il mio interesse per l'arte ha contribuito in modo importante alla progettazione, nella quale ho selezionato metodi, *format* e tecniche propri della didattica di questa disciplina.

Infine, la mia passione e la mia curiosità sono emerse durante la conduzione degli interventi e i bambini ne sono stati coinvolti, tanto da presentare lamentele al termine dell'incontro, perché desiderosi di continuare a navigare nella fantasia.

Queste qualità mi caratterizzano sia a livello personale sia a livello professionale. Il limite riscontrato durante questo percorso didattico è stata la focalizzazione esclusiva sul metodo Munari; in vista di progetti futuri, rilevo la necessità di dover sperimentare nuovi metodi, approcci e tecniche per arricchire sempre di più le proposte educative. In questa sede ho preferito privilegiare questo approccio per poter verificare concretamente la portata del pensiero di Munari, osservandone gli effetti tangibili.

6.2 Gestire situazioni nuove

Fumarco delinea poi altre aree di competenza: quella delle qualità personologiche di base, l'area della cultura e della consapevolezza organizzativa e quella delle competenze comunicative e relazionali.

Ogni insegnante porta nella sua professione la propria personalità; essa influisce sulle pratiche educative e didattiche caratterizzandone così lo stile di insegnamento. È importante da un lato possedere qualità relazionali, sociali, emotive che supportano sia le azioni educative e didattiche sia l'inserimento all'interno del sistema-scuola; dall'altro è necessario un riconoscimento dell'impatto della propria persona nello stile di insegnamento, per poter discernere i comportamenti che seguono criteri e valori propri della professione da quelli che sono dettati dalla personale esperienza e cultura. Come afferma Novara (2011), i copioni educativi, ossia quegli *script* di azioni che più o meno inconsapevolmente si attivano di fronte a determinate situazioni, sono risultato dei vissuti e degli apprendimenti ricevuti; riflettere sulla loro funzionalità o disfunzionalità educativa è parte della competenza del docente.

L'educazione, poi, è un processo che per poter raggiungere obiettivi definiti necessita di organizzazione. L'insegnante deve, dunque, padroneggiare questa capacità al fine di creare le condizioni di apprendimento più adeguate per gli educandi. Tuttavia,

l'organizzazione non riguarda solamente la dimensione didattica, ma anche quella professionale e istituzionale perché garantisce ordine mentale e quindi precisione anche nella pianificazione delle attività in vista di progetti, scadenze e impegni personali e istituzionali. È una componente importante per l'insegnante: si configura come capacità di orientare pensiero e azioni educative.

Infine, le capacità comunicative e relazionali costituiscono la base della professione docente. Infatti, il compito primario è stabilire la relazione educativa con i bambini, condizione senza la quale non è possibile attivare processi di insegnamento-apprendimento autentici. La panoramica teorica che supporta questo principio è ampia e ha origine antica: già Quintiliano, intellettuale latino del I secolo d. C. descriveva le qualità della relazione insegnante- alunno, basata sui valori dell'*humanitas* latina, ossia il senso di filantropia e di rispetto per gli altri uomini.

Quest'area di competenza si manifesta mediante la padronanza delle strategie comunicative verbali e non verbali e la capacità di costruire un rapporto autentico con ciascuno studente, basato sulla fiducia e sul rispetto reciproci.

Il docente è però inserito anche in una rete di relazioni con altri adulti, verso i quali attiva modalità comunicative e interazionali specifiche. Questo è l'ambito che risulta più difficile e problematico perché si scontrano universi diversi. L'insegnante dovrebbe saper gestire queste relazioni seguendo i metodi già citati della Comunicazione Non Violenta e della competenza conflittuale.

Nel percorso didattico condotto quest'anno, ho saputo padroneggiare con sicurezza le relazioni con i bambini, grazie alle esperienze vissute a tirocinio e alle supplenze svolte in questi ultimi due anni. Ho potuto monitorare il mio stile educativo attraverso la tabella di Caccioppola (2017).

Per quanto concerne invece la dimensione istituzionale, sono emerse alcune difficoltà nel cercare un compromesso tra il mio stile di insegnamento e quello dell'insegnante-mentore; è un processo complesso che richiede capacità comunicative efficaci e appropriate per trovare un equilibrio soddisfacente.

La mia capacità organizzativa è stata di un livello discretamente adeguato durante il mio percorso: i raccordi con l'esterno sono stati ben gestiti; la strutturazione degli interventi ha seguito un ordine preciso, sebbene abbia lasciato ampio spazio alla libertà espressiva dei bambini; infatti, i loro *output* erano motore di ciascun intervento perché a

partire dalle loro idee avevano origine poi i processi creativi. Questo spesso margine di azione da parte degli alunni e delle alunne non è stato completamente controllabile da parte mia e, talvolta, è stato fonte di insicurezza. Questa esperienza però mi ha permesso di sviluppare maggiore flessibilità e accogliere l'inaspettato come occasione educativa.

Le attività laboratoriali richiedono, poi, tempi adeguati: l'organizzazione in questa dimensione è stata sufficientemente appropriata, pur presentando delle lacune. Infatti, era possibile individuare diverse modalità di organizzazione delle fasi di creazione dei libri d'artista, ritagliando momenti dedicati alla composizione e, verso la fine del percorso, momenti incentrati sulla preparazione dei bambini all'evento in biblioteca. Nonostante non ci fosse l'esigenza di condurre un discorso strutturato, poteva essere utile guidare maggiormente i bambini nella condivisione pubblica dei processi creativi, individuando formule espressive chiare e scorrevoli e incoraggiando a superare il timore di parlare in pubblico.

Queste tre aree di competenza sono per me ancora acerbe e necessitano di esperienza sul campo per poter maturare e diventare sicure. Solo vivendo le situazioni educative è possibile riflettere sulle proprie azioni, sulla propria organizzazione e sulle modalità relazionali attivate. Il confronto con la realtà è ciò che più forma queste capacità: i supporti teorici possono fornire un quadro a cui riferirsi, ma è necessario saperli adattare e rielaborare in chiave personale e contestuale, per interiorizzare strategie e pratiche sempre più efficaci.

Conclusioni

Sono giunta al termine di questo percorso che rappresenta un trampolino di lancio verso la vera vita di insegnante. Le esperienze vissute hanno gettato le basi della mia professione su tutte le aree di competenza descritte da Fumarco (2006). Sono semi che necessitano cure e attenzioni per poter continuare a crescere e stabilire solide radici. Sento di essere cresciuta professionalmente e personalmente, grazie al confronto non solo con l'esperienza diretta nel contesto scolastico ma anche al gruppo di tirocinio indiretto: il confronto con i pari e con figure educative esperte mi ha permesso di rivedere me stessa, riconsiderare alcuni aspetti caratteriali e ricevere consiglio durante gli inciampi di percorso, conferendomi fiducia. È stato una guida all'interno della complessità del sistema-scuola.

Questo ultimo anno di formazione ha riassunto tanto i punti di forza quanto le difficoltà della vita del docente, sfidando fino all'ultimo momento le mie competenze.

È stato un rito di passaggio per poter entrare nel mondo dell'insegnamento con solide basi sulle quali poter cominciare a costruire la propria professionalità.

Immaginare il mio futuro

Il mio progetto di vita sta per essere finalmente concretizzato.

Grazie alle esperienze che vivrò, diventerò un' insegnante competente, matura, consapevole nelle proprie azioni e sicura della propria professionalità. Vorrei essere un riferimento per i bambini, un esempio di umanità con le proprie fragilità per dimostrare che queste componenti sono parte essenziale di ciascuno di noi e che non possono mancare. Incoraggerò all'impegno e alla fatica perché è fondamentale far comprendere che i successi sono frutto di sforzi, talvolta anche sofferti, ma conducono a risultati che vanno oltre alle aspettative. La meraviglia che si prova di fronte al superamento della propria zona di *comfort* è una sensazione unica che innesca il desiderio di continue sfide e costante miglioramento.

Anche quando ormai l'insegnamento sarà il mio lavoro quotidiano, cercherò di non perdere l'anima della vita da studente: ricorderò i miei vissuti per empatizzare con i bambini, riconoscendo difficoltà e problematiche; ma soprattutto continuerò ad essere animata dal desiderio di conoscere, dalla curiosità che spinge a vedere il mondo con gli occhi della fantasia.

Cercherò di avvicinarmi progressivamente e costantemente al modello di insegnante ideale, per prove ed errori, consapevole che l'utopia non è realmente realizzabile ma è un progetto che orienta le azioni e che si adatta e si modifica in base alle contingenze che ogni contesto scolastico presenterà.

Nel mio progetto di vita, dopo diversi anni di esperienza di insegnamento, a contatto diretto con i bambini, desidererei diventare dirigente scolastica. La maturazione delle competenze relazionali e organizzative mi consentirà di gestire un contesto così complesso. Vorrei diffondere i principi educativi della fantasia, della curiosità e dell'*humanitas* attraverso gli impegni e gli oneri di questa figura dirigenziale, che richiede conoscenza profonda delle dinamiche scolastiche e dei destinatari dell'educazione. Come l'opera di Maria Lai, il dirigente è un filo che percorre le vie del sistema-scuola, che crea

nodi, che incontra grovigli che riesce a liberare e chiude il suo viaggio alla sommità della montagna, nella quale sventola l'amore per l'educazione.

Bibliografia

- Ainscow, M., Booth, T. (2008). L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola. In Dovigo, F., Ianes, D. (Eds) Gardolo: Edizioni Erickson.
- Aquario, D. (2015). Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva. Parma: Spaggiari edizioni srl.
- Aquario, D., Grion, V., Restiglian, E. (2019). Valutare nella scuola e nei contesti educativi. Padova: Cleup.
- Argenton, A. (1999). Arte e cognizione. Introduzione alla psicologia dell'arte. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Avalle,U., Maranzana, M. (2016). Maria Montessori. La scoperta del bambino. Milano: Pearson Italia.
- Bruno, N., Pavani, F., Zampini, M. (2010). La percezione multisensoriale. Bologna: Il Mulino.
- Cottini, L. (2019). Universal Design for Learning e curriculum inclusivo. Imparare a progettare una didattica funzionale ai bisogni della classe e dei singoli. Firenze: Giuntiedu.
- Damiano, E. (2007). Insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale. Assisi: Cittadella editrice.
- D'Amore B. (2008). Elementi teorici per la fondazione della didattica disciplinare. In: La Face Bianconi G., Frabboni F. (Eds.). Educazione musicale e formazione. Milano: FrancoAngeli. 171-178
- De Rossi, M. (2019). Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community (cap. 5). Milano: McGraw-Hill Education.
- Fumarco, G. (2006). *Professione docente. Ruoli e competenze*. Roma: Carocci Faber.
- Gini, G., Lanfranchi, S., Vianello, R. (2015). Psicologia, sviluppo, educazione. Torino: Utet Università.
- Gordon, T. (1991). Insegnanti efficaci. Milano: Giunti Editore S. p. A.
- Marinetti, F. T. (1921). Il Tattilismo. Il Futurismo, n° 11 gennaio 1922, p. 4.
- McTighe, J., Wiggins, G. (2004). Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa. Roma: Editrice Las.
- Montessori, M., Munari, B. (2021). *Toccare la bellezza. Touching Beauty*. Mantova: Corraini Edizioni.

- Munari, B. (1977). *Fantasia. Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*. Bari: Editori Laterza.
- Munari, B. (1980). *I prelibri*. Mantova: Edizioni Corraini.
- Munari, B. (1984). *Libro Illeggibile MN 1*. Mantova: Edizioni Corraini.
- Munari, B. (1985). *I laboratori tattili*. Lavis: Edizioni Corraini.
- Novara, D. (2011). *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare la contrarietà in risorse*. Milano: Edizioni Sonda.
- Pellerey, M. (2004) *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.
- Restelli, B. (2012). *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*. Milano: Le Comete FrancoAngeli.
- Restelli, B. (2013). *I bambini autori di libri. Il gioco delle pieghe secondo il Metodo Bruno Munari*. Milano: Le Comete FrancoAngeli.
- Rosenberg, M. B. (2003). *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla Comunicazione Non Violenta*. Reggio Emilia: Edizioni Esserci.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori Editore S. r. l.
- Selleri, P. (2018). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci editore.
- Speranti, S. (2021). *Buchi*. Lainate: RCS Media Group S. p. A. (Fare per crescere. Laboratori Metodo Munari 31).
- Speranti, S. (2021). *Carta*. Lainate: RCS Media Group S. p. A. (Fare per crescere. Laboratori Metodo Munari 13).
- Speranti, S. (2021). *Fili*. Lainate: RCS Media Group S. p. A. (Fare per crescere. Laboratori Metodo Munari 33).
- Speranti, S. (2021). *Materiali*. Lainate: RCS Media Group S. p. A. (Fare per crescere. Laboratori Metodo Munari 8).
- Speranti, S. (2021). *Pieghe*. Lainate: RCS Media Group S. p. A. (Fare per crescere. Laboratori Metodo Munari 34).
- Speranti, S. (2021). *Texture*. Lainate: RCS Media Group S. p. A. (Fare per crescere. Laboratori Metodo Munari 35).
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori Education S. p. A.

Sitografia

Buschi, A. Cosa sono i libri d'artista: alcuni esempi famosi. 23 marzo 2021 from <https://lemona.it/5657/libri-d-artista.html>

Castegnaro, M. "Tutto considerato", libro d'artista. (n. d.) from <http://www.robertogianinetti.it/category/artists-books/>

Dorothea Fleiss (n. d.) from <https://www.dorothea-fleiss.eu/portfolio/oakdale-diary-2013-ny/>

Libri d'artista di C. A. B. A. Conselice-Art-Book-Archives (n. d.) from [https://www.comune.conselice.ra.it/Citta-e-territorio/Galleria-Fotografica-Cultura/Libri-d-artista-di-C.A.B.A.-Conselice-Art-Book-Archive/\(offset\)/72](https://www.comune.conselice.ra.it/Citta-e-territorio/Galleria-Fotografica-Cultura/Libri-d-artista-di-C.A.B.A.-Conselice-Art-Book-Archive/(offset)/72)

Maria Lai from <https://www.stazionedellarte.com/maria-lai/>

Oggetto libro (n. d.) from <https://www.oggettolibro.it/#libri>

Prota Giurleo, A. Libri d'artiste. Una rassegna della produzione del libro d'artista, elemento di ricerca per il mondo dell'arte. 15 aprile 2021 from <https://www.noidonne.org/articoli/libri-da-artiste.php>

Ragno, M. Il significato della meraviglia. 3 settembre 2018 from <https://www.gazzettafilosofica.net/2018-1/settembre/il-significato-della-meraviglia/>

Normativa

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62 “Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato”, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n.254 “Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione”.

Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012: “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica” e circolare esplicativa del 6 marzo 2013, n. 8 “personalizzazione e Piani di Studio Personalizzati (PDP)”

Legge 5 febbraio 1992, n. 104 “Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”

Nota Ministeriale del 1° marzo 2018, n. 3645 “Indicazioni Nazionali e nuovi scenari”

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente.

Documentazione scolastica

Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), aa.ss. 2022-2025, Istituto Comprensivo Statale di Creazzo.

Rapporto di Autovalutazione (RAV) a.s. 2019-2022, Istituto Comprensivo Statale di Creazzo.

Piano di Miglioramento (PDM) a.s. 2019/2020- 2021/2022, Istituto Comprensivo Statale di Creazzo.

Allegati

Allegato 1: macroprogettazione

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova
FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

TITOLO <i>Artisti multisensoriali</i>
PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI
Competenza chiave <i>(Raccomandazione del Consiglio Europeo relativa alle competenze chiave, 2018)</i> - Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale; - Competenza alfabetica funzionale.
Disciplina di riferimento <i>(Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2012)</i> - Arte e immagine; - Italiano.
Traguardi per lo sviluppo della competenza <i>(Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2012)</i> Arte e immagine: - L'alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi) e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali). Italiano: - Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre.
Obiettivi di apprendimento <i>(Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2012)</i> Arte e immagine: - Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni; rappresentare e comunicare la realtà percepita. - Trasformare immagini e materiali ricercando soluzioni figurative originali. - Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali. Italiano: - Realizzare testi collettivi per relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio. - Sperimentare liberamente, anche con l'utilizzo del computer, diverse forme di scrittura, adattando il lessico, la struttura del testo, l'impaginazione, le soluzioni grafiche alla forma testuale scelta e integrando eventualmente il testo verbale con materiali multimediali.
Ambito tematico Il presente progetto didattico si focalizzerà sul recupero e sull'affinamento della multisensorialità attraverso attività laboratoriali ispirate al metodo Bruno Munari. Sarà centrale l'esperienza manipolativa e percettiva dei materiali selezionati, la carta e il filo, per poterne scoprire le potenzialità espressive, artistiche, sensoriali e comunicative, comprendendone le caratteristiche sia oggettive sia soggettive. A partire dalle percezioni e dalle sensazioni provate, sarà poi costruito un libro d'artista, un libro che diviene opera d'arte fruibile con i sensi, con l'obiettivo di condividere l'esperienza vissuta con i materiali. Saranno centrali le caratteristiche dell'oggetto libro, dalle quali poi scaturirà un'elaborazione testuale. Questo percorso mira allo sviluppo e alla presa di consapevolezza della multisensorialità, attraverso il gioco e la

1

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova
FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

verbalizzazione; i sensi acquistano così significato.

Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi Le classi di afferenza sono due quartе, caratterizzate da un ambiente di apprendimento positivo, da relazioni educative efficaci e da routine didattiche che guidano e strutturano le azioni sia degli educandi sia delle insegnanti. In ciascuna sezione sono presenti bambini con disabilità medio-gravi, due dei quali, dato il livello cognitivo più basso rispetto all'età biologica, richiedono attività nettamente diversificate. A partire da questo quadro generale, la proposta di intervento si focalizza sulla creazione di un ambiente educativo che segue i principi dell'Universal Design for Learning, in modo da poter coinvolgere tutti gli alunni, adottando specifiche strategie per rendere accessibili attività e setting di apprendimento, e sull'offerta di attività laboratoriali, utili ed efficaci per affinare e sviluppare le competenze che ciascuno possiede, rispettando la specificità e il livello di sviluppo. L'eterogeneità delle abilità e delle conoscenze costituirà un elemento essenziale, per favorire il pensiero aperto e divergente. Si risponde così alla necessità, evidenziata nel PTOF d'Istituto, di promozione della creatività, dell'operatività, delle attività cooperative e collettive e di recupero della manualità, con la finalità di sviluppare competenze trasversali.
Situazione problema Le domande che hanno guidato alla scelta dell'obiettivo formativo della progettazione sono state le seguenti: 1. Quali bisogni educativi sono comuni tra tutti gli allievi? 2. Quali strategie posso adottare affinché siano soddisfatti i bisogni in modo adeguato per tutti? Dopo aver osservato e rilevato informazioni sulle caratteristiche dei bambini e delle bambine di ciascuna sezione e dopo aver analizzato la documentazione scolastica, è emersa la necessità di proporre attività didattiche alternative alle lezioni frontali. Pertanto, il laboratorio è stato individuato come l'approccio più adatto a favorire la flessibilità alla personalizzazione e il coinvolgimento di tutti. La scelta dell'ambito artistico e dell'area della multisensorialità deriva dalla trasversalità, dall'universalità e dalle potenzialità che i sensi offrono perché ciascuno, ogni giorno, entra in contatto con il mondo esterno tramite il corpo e prova sensazioni uniche e personali, cariche di significato, la cui esternalizzazione consente di prendere consapevolezza di sé, degli altri e del mondo, acquisendo nuove prospettive e sguardi verso la realtà. La creazione di un ambiente di apprendimento efficacemente ed effettivamente inclusivo ha guidato la progettazione.

Rubrica valutativa		
Dimensioni	Criteri	Indicatori
Capacità di sperimentare i materiali attraverso una varietà di tecniche	- Manipolare la carta in modi diversificati, sfruttandone le proprietà; - Manipolare i fili in modi diversificati, sfruttandone le proprietà;	- Piega, ritaglia, stropiccia, arrotola la carta in modi diversi; - Annoda, sfilta, taglia, intreccia i fili di diverse tipologie in vari modi;
Capacità di esplicitare le percezioni e le sensazioni suscitate dai materiali	- Riconoscere e denominare le sensazioni e le percezioni oggettive suscitate dai materiali; - Riconoscere e denominare le sensazioni e le percezioni soggettive suscitate dai materiali;	- Descrive verbalmente, graficamente o gestualmente quali percezioni tattili, visive e uditive trasmettono i materiali; - Descrive verbalmente, graficamente o

2

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova
FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

		gestualmente le sensazioni emotive e affettive provate durante il contatto percettivo con i materiali;
Capacità di condividere e di confrontare punti di vista diversi	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicare il proprio punto di vista in modo chiaro; - Ascoltare attentamente l'altro; - Individuare somiglianze e differenze tra punti di vista; - Accettare e rispettare i punti di vista degli altri. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descrive verbalmente, graficamente o gestualmente cosa pensa di una determinata esperienza; - Durante un dialogo, guarda l'interlocutore, è proteso/a verso di lui/lei, si mantiene vicino a lui/lei. - Specifica gli aspetti comuni e quelli di contrasto di due o più punti di vista su una determinata esperienza; - Anche in caso di netto contrasto tra punti di vista, ascolta il punto di vista degli altri interlocutori senza interrompere; - Anche in caso di netto contrasto tra punti di vista, ascolta il punto di vista degli altri e pone domande per cercare di comprenderlo. - Anche in caso di netto contrasto tra punti di vista, individua soluzioni che soddisfano tutte le parti in gioco.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

Compito autentico

I bambini e le bambine costruiranno in coppie un libro multisensoriale partendo dalle esperienze percettive e manipolative sperimentate nei laboratori precedenti. Le diverse capacità espressive, artistiche e comunicative dei materiali saranno la base per selezionare gli elementi costitutivi dell'oggetto libro, inteso come creazione fruibile con tutti i sensi, non solo con la vista, permettendo così di instaurare un contatto con la globalità della persona. Ciascuna coppia sceglierà una tipologia di libro da creare tra le seguenti: libro di stoffa, libro di carta trasparente, libro di carta, libro vegetale, libro tattile, ricettario, libro con materiali da riciclo. Con l'aiuto delle insegnanti di classe, i bambini e le bambine creeranno le pagine, la copertina e la rilegatura del libro. Al termine, potranno corredare l'opera con una breve parte testuale.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti

Il prodotto finale non sarà oggetto di valutazione, in quanto esprimerà la soggettività dei bambini e delle bambine e un giudizio su di essa andrebbe a compromettere la libertà espressiva, centrale nel percorso didattico progettato. Sarà importante il processo di selezione del materiale e delle tecniche da utilizzare, perché attraverso esso si potrà cogliere quanto gli interventi laboratoriali abbiano arricchito e stimolato i bambini e le bambine. Pertanto, la valutazione sarà effettuata utilizzando la rubrica di valutazione come riferimento per l'osservazione iniziale e in itinere delle attività e sarà poi compilata al termine del percorso didattico per constatare i risultati dei

3

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova
FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

processi di apprendimento attivati durante ciascun intervento. Si confronteranno i livelli iniziali e quelli finali, rilevando gli eventuali progressi. L'osservazione sarà strumento principe della valutazione, attraverso il quale poter cogliere i segnali di autentica comprensione, di vivo interesse e di apprendimento significativo e duraturo. Saranno importanti, poi, i momenti di discussione collettiva, nei quali i bambini potranno esprimere le proprie riflessioni e le proprie considerazioni.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

Tempi	Ambiente/i di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
2 interventi da un'ora ciascuno (4 ore totali)	Aula della classe	La carta	Metodologia laboratoriale	<ul style="list-style-type: none"> - Carta di vario tipo (carta lucida, carta forno, carta velina, carta stampante) - Colla; - Forbici; - Pinzatrici; - Foratrici; - Scotch; - Penne; - Pennarelli; - Colori a matita. 	<p>I bambini sperimentano la carta.</p> <p>Intervento 1: i bambini conosceranno i tipi di carta trasparente e semi-trasparente, confrontandone le caratteristiche tattili e visive attraverso la manipolazione.</p> <p>Intervento 2: i bambini saranno invitati ad individuare le caratteristiche di un foglio di carta da stampante e verranno sperimentate le diverse proprietà e caratteristiche in base al modo in cui viene utilizzato: con pieghe, stropicciato, appallottolato e poi riaperto...</p>

4

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova
FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

2 interventi da un'ora ciascuno (4 ore totali)	Aula della classe	I fili	Metodologia laboratoriale	<ul style="list-style-type: none"> - Fili di vario genere (nylon, di lana, filo ferro, filo cucito...) - Colla; - Forbici; - Scotch; - Gruccia; - Fogli di carta. 	<p>I bambini sperimenteranno i vari tipi di fili.</p> <p>Intervento 1: dopo aver confrontato i vari tipi di filo, sia nelle loro caratteristiche sia nei loro utilizzi, i bambini creeranno un messaggio con il filo da donare ad un compagno.</p> <p>Intervento 2: i bambini, ispirandosi ad un noto artista americano, Alexander Calder, costruiranno un mobile, legando i fili di vario genere ad una gruccia.</p>
Un'ora per ciascuna classe (2 ore totali)	Aula della classe	I libri d'artista	<ul style="list-style-type: none"> - Lezione frontale; - Metodologia laboratoriale. 	<ul style="list-style-type: none"> - LIM; - Cartoncini colorati; - Forbici; - Colla; - Righello. 	<p>L'insegnante spiegherà cosa sono i libri d'artista, mostrerà molti esempi alla LIM e avvierà una breve discussione circa le impressioni e le opinioni su queste forme d'arte. Infine, con l'aiuto dell'insegnante i bambini impareranno alcune tecniche per costruire dei libri con la carta e con i fili.</p>
6 incontri da un'ora per ciascuna classe (12 ore totali)	Aula della classe	Costruzione del libro in coppie	Metodologia laboratoriale	<ul style="list-style-type: none"> - Carta di vario genere; - Fili di vario genere; - Colla; - Forbici; - Pinzatrici; - Foratrici; - Penne; - Matite; 	<p>I bambini verranno divisi in coppie, ciascuna delle quali sceglierà una tipologia di testo per costruire un libro d'artista. Con l'aiuto delle insegnanti di classe, creeranno questa piccola opera d'arte che potrà essere corredata da una breve parte testuale.</p>

5

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova
FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

				<ul style="list-style-type: none"> - Pennarelli; - Pennarelli indelebili; - Colla a caldo; - Fiori; - Stoffe; - Materiale da riciclo; - Vinavil; - Nastri; - Spezie; - Pasta; - Riso; - Pongo. 	
Due ore	Biblioteca Comunale di Creazzo	Presentazione dei libri d'artista dei bambini.	Metodologia laboratoriale	<ul style="list-style-type: none"> - Libri d'artisti creati 	<p>I bambini presenteranno le loro opere ai genitori e ai cittadini del paese durante un incontro alla Biblioteca Comunale di Creazzo. Ogni coppia spiegherà come ha composto il proprio lavoro e leggerà l'eventuale parte scritta.</p> <p>Al termine dell'esposizione, ci sarà l'intervento di Vittoria Surian, direttrice della casa editrice Eidos Venezia, che parlerà in modo più specifico dei libri d'artista, dedicando un approfondimento a Maria Lai, nota artista sarda.</p>

6

Allegato 2: portfolio

<https://it.padlet.com/dashboard>

Allegato 3: analisi SWOT finale

ANALISI SWOT	Elementi di vantaggio				Elementi di svantaggio			
Elementi interni	<p>Studentessa AREA DELLA CULTURA GENERALE, COMPETENZE DISCIPLINARI E DIDATTICA DISCIPLINARE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conoscenza adeguata e approfondita della disciplina artistica, nelle sue espressioni moderne e contemporanee, tale da poter spiegare e argomentare i contenuti disciplinari e soddisfare la curiosità degli alunni e delle alunne; -Conoscenza adeguata e approfondita del tema dei libri d'artista e degli artisti che si occupano di queste creazioni, sia quelli che si rivolgono specificatamente ai bambini (Munari, Komagata...) sia quelli che si rivolgono agli adulti (Fleiss, Roth...), offrendo così una panoramica generale completa dell'argomento; -Conoscenza delle metodologie laboratoriali, 	<p>Soggetti coinvolti</p> <p>1)Tutor dei tirocinanti e insegnanti di sostegno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Collaborazione costante e proficua tra insegnanti che fungono da esempio per i bambini; - Disponibilità all'aiuto tra colleghe che si manifesta accogliendo proposte di cambio orario o di lezione: per esempio, le colleghe curricolari e di sostegno hanno concordato alla partecipazione all'evento in biblioteca, rinunciando alle proprie lezioni e prendendo parte all'esposizione; -Capacità interculturali che hanno permesso l'inserimento 	<p>Contesto</p> <p>1)Aule scolastiche</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ampiezza adeguata a modificare il setting di apprendimento per lavori di coppia e/o gruppo; -Dotazione di una lavagna LIM utile per arricchire le attività didattiche con supporti multimediali: in questa progettazione è stata usata per vedere video sulle opere degli artisti affrontati; <p>2)Plesso scolastico</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presenza di aule aggiuntive a quelle di classe per poter svolgere attività individuali; -Spazi adeguati a poter conservare materiali, libri e strumenti utili alle attività didattiche; - Disponibilità a prendere accordi con le istituzioni comunali; - Comunicazione efficace 	<p>Interventi didattici</p> <p>AREA CURRICOLARE, PROGETTUALE, DISCIPLINARE E DIDATTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Centralità del bambino e della sua espressione creativa: gli alunni e le alunne sono stati i protagonisti di ciascuna attività didattica, ciascuna delle quali permetteva di manifestare la personale fantasia; - Approfondimento adeguato dei contenuti disciplinari relativi ai libri d'artista; - Approfondimento adeguato dei contenuti disciplinari relativi agli artisti contemporanei considerati; - Applicazione dei principi del format laboratoriale in modo adeguato, adattandoli a ciascun contesto di classe; - Applicazione del metodo Bruno Munari, rielaborandolo per 	<p>Studentessa AREA DELLA CULTURA GENERALE, COMPETENZE DISCIPLINARI E DIDATTICA DISCIPLINARE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conoscenza ancora non a livello elevato nell'ambito dell'arte contemporanea; -Conoscenza di poche metodologie specifiche della disciplina artistica; AREA DELLE COMPETENZE METODOLOGICO-DIDATTICHE -Necessità di miglioramento nell'applicazione dei principi dell'UDL soprattutto nella loro messa in pratica durante le attività didattiche; AREA DELLE QUALITÀ PERSONOLOGICHE DI BASE - Preoccupazione nelle situazioni difficili e impreviste che talvolta conduce ad un senso di ansia che offusca il 	<p>Soggetti coinvolti</p> <p>Bambini e bambini</p> <ul style="list-style-type: none"> -La bambina con sindrome di Down non sempre partecipa alle attività; è inserito come svantaggio perché sarebbe un traguardo soddisfacente poterla coinvolgere nelle attività; tuttavia, forzare la partecipazione provocherebbe solament e maggiore opposizione e ostilità; 	<p>Contesto</p> <p>1)Aule scolastiche e plesso scolastico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sarebbe stato utile usufruirne di un'aula specifica per l'educazione artistica per utilizzare in modo più libero i materiali e gli strumenti; 	<p>Interventi didattici</p> <p>AREA CURRICOLARE, PROGETTUALE, DISCIPLINARE E DIDATTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considerazione di un unico filone metodologico, ossia il metodo Bruno Munari; - Organizzazione dei tempi del compito autentico poco precisa perché non ha considerato il tempo per provare l'esposizione per la presentazione dei libri creati dai bambini; -Mancanza di strumenti valutativi adeguati alla disciplina artistica; -Inserimento di maggiori supporti multimediali durante alcune attività didattiche; AREA EDUCABILITÀ INCLUSIVA -Strategie inclusive non pienamente stimolanti in tutte le attività didattiche; AREA ORGANIZZAZIONE E COMUNICAZIONE

	<p>più specificatamente quelle riferite al metodo Bruno Munari, e capacità di applicarle nel modo corretto, aggiungendo eventuali rielaborazioni per adattare al contesto di riferimento;</p> <p>-Abilità manuali adeguate a poter supportare nelle fasi compositive gli alunni e le alunne: cucire, utilizzare la colla a caldo, ritagliare materiali difficili come le stoffe... -Creatività notevolmente sviluppata necessaria per individuare soluzioni compositive adeguate: trovare idee per assemblare le pagine del libro, per rilegarle, per renderle facilmente sfogliabili... AREA DELLE COMPETENZE METODOLOGICO-DIDATTICHE</p> <p>-Conoscenza adeguata del format laboratoriale necessaria per organizzare setting di apprendimento o che ne valorizzino le ricadute formative-didattiche: alternanza di</p>	<p>nto e l'integrazione positiva della nuova alunna, la quale ha mostrato progressi immediati nella lingua e nella relazione con i compagni ;</p> <p>-Capacità inclusive profonde che si manifesta nel rispetto dei tempi e delle esigenze di ciascun alunno, specialmente per quelli con disabilità gravi;</p> <p>-Le insegnanti di sostegno sono insegnanti per tutta la classe: non seguono solamente un bambino o una bambina nello specifico, ma conoscono tutta la classe a supporto o tutti nei processi di apprendimento;</p> <p>- Disponibilità ad accogliere e a valorizzare le idee e le proposte anche da</p>	<p>con i genitori mediante i canali istituzionali, come il registro elettronico, mantenendo così una relazione educativa che rispetta la distanza dei ruoli della scuola e dei genitori;</p> <p>-Scuola come comunità scolastica che considera sia il <i>lifeworld</i>, ossia i valori, i bisogni e le capacità delle persone, sia il <i>systemworld</i>, cioè l'organizzazione e il supporto tecnico ed economico; ciò si manifesta nell'atteggiamento dei docenti e dei responsabili di ciascun ambito scolastico, che comunicano al fine di agire in modo coerente e unitario;</p> <p>-I valori dell'inclusione e dell'interculturalità sono centrali nella vita scolastica quotidiana: sono messi in atto accorgimenti, strategie,</p>	<p>adattarlo all'età e alle abilità delle classi di afferenza;</p> <p>-Ancoraggio con gli obiettivi e le indicazioni delineate nella documentazione scolastica;</p> <p>-Originalità del percorso didattico, che adatta la multisensorialità in ottica più matura e complessa: le attività proposte compendiano l'esperienza percettiva con la stimolazione del pensiero divergente;</p> <p>AREA EDUCABILITÀ INCLUSIVA</p> <p>-Adozione di accorgimenti personalizzati per i bambini e le bambine con disabilità grave;</p> <p>- Progettazione in ottica UDL per poter accogliere le esigenze di ciascun bambino e offrire risposte adeguate ma stimolanti;</p> <p>- Coinvolgimento attivo e costante delle insegnanti di sostegno durante ogni fase del percorso didattico;</p> <p>AREA RACCORDO E COMUNICAZIONE CON L'ESTERNO</p>	<p>pensiero critico;</p> <p>- Preoccupazione di non soddisfare le proprie aspettative e quelle altrui che suscita un senso di agitazione;</p> <p>-Timore iniziale nelle attività poco strutturate a causa della mancanza di controllo preciso;</p> <p>AREA DELLA CULTURA E DELLA CONSAPIBILITÀ ORGANIZZATIVA</p> <p>- Sottovalutazione delle tempistiche necessarie per svolgere alcune attività;</p> <p>AREA DELLE COMPETENZE COMUNICATIVE E RELAZIONALI</p> <p>-Mancanza di comunicazione e scritta e tangibile per organizzare e strutturare il percorso didattico, utile al fine di avere una traccia delle idee e delle decisioni discusse;</p> <p>-Confronto non sempre costante con la tutor mentore;</p> <p>- Comunicazione con la bambina con disabilità non sempre costante ed efficace;</p>		<p>ZIONE INTERNA</p> <p>-Non sono stati previsti tempi sufficientemente adeguati ad un confronto con la tutor;</p>
--	--	---	--	--	--	--	--

	<p>simulazione e analisi utile per comprendere l'esperienza concreta vissuta con i materiali e con l'oggetto-libro;</p> <p>-Adozione di un approccio process oriented: valorizzazione e dei processi cognitivi, creativi, manipolativi, sensoriali, percettivi e intuitivi a discapito del prodotto, il quale non coincide con il risultato di apprendimento;</p> <p>-Conoscenza adeguata dei principi dell'Universal Design for Learning per progettare interventi inclusivi, che coinvolgessero tutte le esigenze formativo-didattiche;</p> <p>-Capacità di adottare strategie, metodi e personalizzazioni adatte per ciascun contesto di classe;</p> <p>AREA DELLE QUALITÀ PERSONOLOGICHE DI BASE</p> <p>-Disponibilità all'aiuto, cioè si pone cura e attenzione a ciascun alunno che alza la mano, fornendo così un supporto personalizzato;</p> <p>-Passione personale per la disciplina</p>	<p>tirocinanti ;</p> <p>-Capacità di fornire consigli per migliorare la competenza professionale degli insegnanti in formazione;</p> <p>2)Bambini e bambine</p> <p>- Comportamento educato ed etico che si manifesta attraverso il rispetto dei turni di conversazione, l'utilizzo dei termini e delle domande di cortesia e la condivisione del materiale scolastico sia con i compagni e con le compagne sia con gli insegnanti ;</p> <p>- Entusiasmo e vive interesse per gli argomenti disciplinari proposti, che si è manifestato con partecipazione attiva, ponendo domande,</p>	<p>metodi e supporti adeguati a favorire un pieno coinvolgimento degli alunni e delle alunne stranieri o con disabilità e delle loro famiglie, delle quali accolgono esigenze e bisogni;</p> <p>3)Biblioteca Comunale</p> <p>-Spazio ampio che permette di accogliere molte persone;</p> <p>-Possibilità di svolgere eventi in uno spazio dedicato, ampio e che permette di utilizzare un tono di voce più alto senza disturbare gli altri utenti della biblioteca;</p> <p>- Disponibilità a collaborare con l'istituzione scolastica, non solo per il prestito di libri ma anche per eventi dedicati ai libri e alla lettura;</p> <p>-Passione delle bibliotecarie e per tutte le espressioni culturali riguardanti i libri;</p>	<p>- Collaborazione con la Biblioteca Comunale del paese, agganciandosi così al territorio;</p> <p>-Apertura della scuola al territorio, con il quale cerca di condividere le esperienze vissute dai bambini;</p> <p>- Partecipazione positiva dei genitori all'evento in biblioteca: gli adulti si sono complimentati con tutti i bambini, non solo con i propri figli;</p> <p>- Partecipazione indiretta (e non prevista) delle famiglie durante il compito autentico: alcuni genitori fornivano suggerimenti per le composizioni, altri offrivano materiali...</p> <p>AREA ORGANIZZAZIONE E COMUNICAZIONE INTERNA</p> <p>- Coinvolgimento dell'intero team docenti sia durante l'elaborazione e dei libri d'artista sia all'evento in biblioteca, creando così una comunità educante che condivide le esperienze</p>				
--	---	---	--	--	--	--	--	--

	<p>artistica che viene comunicata durante la conduzione degli interventi, aumentando così il livello di attenzione e di motivazione degli alunni;</p> <p>- Coinvolgimento in prima persona durante le attività, creando così una comunità di apprendimento in cui insegnanti e bambini collaborano e si aiutano reciprocamente, scambiandosi opinioni, percezioni e suggerimenti;</p> <p>- Personalità ironica e autoironica che permette di sdrammatizzare i momenti difficili o favorisce il mantenimento dell'attenzione;</p> <p>- Capacità di richiedere aiuto e consiglio alle persone più esperte al fine di accrescere il proprio bagaglio professionale, personale e culturale;</p> <p>AREA DELLA CULTURA E DELLA CONSAPEVOLEZZA ORGANIZZATIVA</p> <p>- Capacità adeguata di organizzare il lavoro entro tempi ristretti;</p>	<p>esponendo opinioni e riflessioni personali;</p> <p>- Coinvolgimento attivo e vivido nelle attività laboratoriali che si è manifestato nel portare da casa materiali, condividendoli con i compagni e manifestando scontentezza quando terminava il tempo di attività;</p> <p>- Capacità organizzative sufficientemente autonome che hanno permesso un'espressione più libera della creatività;</p> <p>- Abilità manuali notevolmente sviluppate, evidenti nella composizione dei libri d'artista: utilizzo di materiali particolari in modo originale e adeguato; composizione degli elementi in modo armonico; abilità finomotorie evidenti</p>		<p>educative e didattiche;</p> <p>- Tutto il team docenti conosceva il percorso didattico progettato e ha aiutato i bambini e le bambine nella costruzione dei libri d'artista;</p> <p>- Confronto con la mentore circa l'andamento delle attività didattiche, utile per attuare miglioramenti in itinere;</p>				
--	---	---	--	--	--	--	--	--

	<p>progettazione di un intervento di trenta ore nell'arco di un mese circa;</p> <p>-Capacità notevolmente sviluppata di preparazione dei materiali e degli strumenti necessari per le attività didattiche: ricerca di tipologie di carta, di fili, di stoffe, di oggetti e di texture differenti per creare un'opera variegata;</p> <p>-Capacità notevolmente adeguata di organizzare un evento pubblico, prendendo accordi con enti e istituzioni esterne, invitando ospiti speciali e condividendo l'evento con altri utenti;</p> <p>-Capacità di organizzare le attività didattiche per classi parallele, adattandole alle specificità degli allievi di ciascuna sezione;</p> <p>AREA DELLE COMPETENZE COMUNICATIVE E RELAZIONALI</p> <p>-Capacità comunicative che trasmettono energia e positività attraverso il sistema</p>	<p>nel ritaglio;</p> <p>- Creatività notevolmente spiccata, evidente nei libri d'artista, i quali sono tutti diversi nonostante la somiglianza della tipologia testuale;</p> <p>-Capacità di comprensione dell'arte contemporanea, cogliendone i significati e la profondità ;</p> <p>-Capacità di transfer degli apprendimenti: ciò che è stato appreso durante i laboratori iniziali è stato applicato nella costruzione e dei libri d'artista;</p> <p>-Curiosità verso la cultura che si è manifestata soprattutto durante l'intervento dell'ospite e durante l'evento in biblioteca ;</p>						
--	---	---	--	--	--	--	--	--

	<p>prossemico, cinesico e con lo sguardo e il sorriso;</p> <p>-Disponibilità all'ascolto, che favorisce l'apertura al dialogo e allo scambio con gli alunni, i quali raccontano le loro esperienze e le loro giornate sia in plenaria sia individualmente;</p> <p>-Capacità di prendere accordi con enti e istituzioni esterne, utilizzando un linguaggio formale adeguato;</p> <p>- Riconoscenza verso le persone, gli enti e le istituzioni che hanno offerto un servizio: per esempio fornire aiuto nella preparazione e nel riordino degli ambienti, dei materiali e degli strumenti utilizzati durante l'evento in biblioteca;</p>						
--	---	--	--	--	--	--	--

Allegato 4: stralcio del diario di bordo finale

Università degli Studi di Padova
C. d. L. in Scienze della Formazione Primaria
Tirocinio 5° anno
Silvia Pegoraro 1196835



Di seguito riporto alcuni stralci dei dialoghi avuti con i bambini e alcuni episodi verificatisi durante la creazione dei libri d'artista, come evidenze dei processi creativi messi in moto durante questa attività.

1. Maestra: << Quali tipi di stoffa vorreste usare per il vostro libro? >>

Bambina A: << Vorrei usare tanti tipi di stoffa, ma devono soprattutto essere molto colorati perché vorrei comporre degli abiti belli e originali >>

Bambina B: << Sì anch'io vorrei usare stoffe di vari colori per fare dei vestiti per varie occasioni e stagioni >>

Bambina A: << Poi vorrei fare un vestito tutto di filo per ricordare Maria Lai >>

Maestra: << Come vorresti usare il filo? >>

Bambina A: << Vorrei cucire come Maria Lai, posso chiedere alla mamma di aiutarmi >>

Maestra: << Se vuoi vi posso aiutare io, sono capace e ho qui ago e filo. Mi dite quale filo volete usare e come intrecciarlo >>

Bambine: << Che bello ora scegliamo! >>

2. Maestra: << Come possiamo usare questo sacchetto di patatine? >>

Bambino: << Ci penso >>

Il bambino in questione presenta sindrome di Kabuki e le capacità linguistiche sono compromesse dalle malformazioni al palato. Durante questo episodio il bambino è stato libero di scoprire due materiali portati dalla propria casa: un sacchetto di patatine e un fazzoletto nuovo. Ho lasciato libero il bambino di sperimentare, dandogli solamente alcune possibilità di utilizzo: poteva strappare il fazzoletto, arrotolarlo, metterlo sopra al sacchetto... Dopodiché, il bambino ha cercato la soluzione creativa che più lo soddisfaceva ed è venuto a chiamarmi per mostrare il risultato: aveva strappato in tanti pezzi il fazzoletto e li aveva inseriti nel sacchetto facendoli sbucare in alto, come se fossero patatine fritte. Questa composizione permetteva di mettere la mano dentro al sacchetto e sentire la morbidezza dei fazzoletti; inoltre, i pezzetti svolazzanti, facevano rumore muovendosi sulla carta.

Questo episodio ha mostrato l'ingegnosità dei bambini che, a partire da semplici cose quotidiane, possono trovare il modo per rileggerli in altro modo. Questo è un meccanismo presente in tutti, sono necessari solamente gli stimoli giusti per poter attivare la fantasia.

Allegato 5: diario di bordo del primo periodo di osservazione, 08-11-2022

Prima

Riflessioni anticipatorie

Questo incontro durerà tutta la mattina in modo da poter osservare due classi differenti: le prime tre ore saranno nella 4^aB, che conosco meno; le ultime due nella 4^aA, con cui ho lavorato lo scorso anno di tirocinio. Sarà un'occasione per confrontare i due gruppi, in quanto Sonia propone la medesima attività ad entrambe. Potrò osservare quali dinamiche ci sono tra insegnante e bambini e come cambiano in base alle personalità presenti in ciascuna classe.

Durante

Questo incontro ha messo in evidenza le diversità tra i due gruppi. La 4^aB è una classe in cui le eterogeneità sono molto più marcate sia a livello sociale sia a livello cognitivo. Infatti, si presenta già visivamente nella disposizione dei banchi una divisione tra maschi e femmine. Sonia lascia scegliere liberamente i compagni di banco ed essi si sono raggruppati tre a tre e le loro preferenze sono state maschi con maschi, femmine con femmine.

Le differenze tra sessi si manifestano anche a livello comportamentale e sociale: i maschi parlano molto tra loro, creano un po' di confusione parlando ad alta voce o alzandosi, ma, intervengono molto, la maggior parte di loro dimostra attivamente l'interesse e il coinvolgimento, con sguardi vivi e attenti e posture protese verso l'insegnante; le femmine, invece, sono poco partecipative, tra di loro hanno pochi scambi comunicativi durante le lezioni.

A livello cognitivo, questa classe presenta tre bambine con importanti difficoltà di apprendimento. Ci sarebbe anche un bambino con la sindrome di **Turet** ma in questo giorno è assente.

La classe 4^aA, al contrario, presenta maggiore omogeneità. Innanzitutto, maschi e femmine interagiscono tra loro, ci sono molte amicizie profonde tra sessi diversi, e sia nei momenti ludici sia in quelli didattici vi è relazione. Entrambi, poi, intervengono e partecipano attivamente alle attività e ci sono sia bambini sia bambine più timidi/e o più estroversi/e. A livello cognitivo, oltre al bambino con disabilità, con probabile sindrome di Kabuki, sono presenti: una bambina con difficoltà dell'apprendimento, molto migliorata rispetto allo scorso anno perché legge ad alta voce, compito da cui prima era dispensata; e un bambino tunisino, arrivato solamente lo scorso anno, che ha una competenza linguistica naturalmente più limitata. Tuttavia, rispetto all'anno precedente, anche lui ha fatto enormi progressi: sostiene conversazioni articolate, comprende in modo quasi autonomo i testi, si relaziona positivamente in classe.

Oltre a queste differenze, sono presenti anche delle somiglianze. In generale, il clima dei due gruppi di bambini è positivo, collaborativo e inclusivo. I bambini e le bambine con disabilità e difficoltà vengono coinvolti, valorizzati e compresi nei loro limiti e nelle loro risorse. Il rapporto con l'insegnante è basato sulla comunicazione e comprensione reciproca: gli alunni e le alunne manifestano, in modo più o meno esplicito, disagi e problemi e la tutor risponde teneramente con aiuti e suggerimenti; al contempo, però, quando la maestra dimostra severità e autorevolezza, i bambini sembrano capire di averla delusa e riparano al loro comportamento dimostrando modifiche e miglioramenti comportamentali immediati. Per esempio, un bambino in 4^aA continuava a disturbare il compagno, ridendo e giocando. Dopo il rimprovero, calmo e deciso, di Sonia, ha subito abbandonato quell'atteggiamento e ha cominciato a partecipare in modo più attivo e a concentrarsi maggiormente. In entrambe le classi sembra che si sia instaurato un rapporto insegnante-alunno di fiducia e rispetto reciproci.

L'organizzazione delle lezioni è la medesima per entrambe le sezioni sia dei contenuti sia delle routine delle lezioni. Infatti, i bambini conoscono talmente bene la struttura della giornata scolastica che si muovono nel prendere il materiale e nello svolgere i compiti, come se anticipassero le mosse dell'insegnante. Questa ritualità consente loro di essere maggiormente autonomi e liberi. Anche nei momenti di transizione e di pausa o nella scelta dei banchi, non si crea eccessiva confusione: i bambini parlano tra loro a bassa voce, consegnano il materiale senza creare dinamiche di conflitto continuo...si gestiscono liberamente.

In conclusione, la 4^aA e la 4^aB sono due classi con differenze marcate a livello di personalità e delle relazioni tra esse, ma con somiglianze che riguardano l'impostazione del gruppo data dal team insegnanti.

Ringraziamenti

Il percorso di tirocinio di questo ultimo anno ha richiesto molto impegno e ha coinvolto persone importanti, a cui tengo fare i miei più sentiti ringraziamenti.

L'Istituto Comprensivo di Creazzo perché mi ha accolto come tirocinante e mi ha permesso di vivere esperienze all'interno di un contesto ricco e vario.

Il mio gruppo di tirocinio indiretto del territorio di Vicenza perché è stato luogo di confronto e di aiuto.

Le tutor Silvia Azzolin e Marina Franceschin per aver guidato noi studentesse nel mondo complesso della scuola con attenzioni e cure personalizzate per ciascuna di noi.

Ringrazio Silvia Rauti, la bibliotecaria della Biblioteca Civica di Creazzo, che ha accettato con entusiasmo il mio progetto didattico, permettendo di costruire una rete educativa.

Il professore Andrea Rossi, grazie al quale ho capito l'essenza e la potenza dell'educazione e della cultura.

Infine, ringrazio la mia famiglia, mia mamma, mio fratello e la sua fidanzata Maria per essere sempre stati sempre presenti in questo percorso difficile.