



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA**

**CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE**

**CURRICOLO EDUCAZIONE SOCIALE E ANIMAZIONE CULTURALE**

**RELAZIONE FINALE**

**L'UNICITA' DEL RAGAZZO IN UN GRUPPO NUMEROSO ED ETEROGENEO**

**RELATRICE Prof.ssa Claudia Mantovan**

**LAUREANDA Maria Chiarello**

**MATRICOLA 1172972**

**ANNO ACCADEMICO 2022-2023**

<b>Introduzione .....</b>	<b>3</b>
<b>Capitolo 1 Il gruppo di lavoro.....</b>	<b>5</b>
1.1 Il gruppo e i suoi componenti .....	5
1.2 Il gruppo e la socializzazione .....	6
1.3 Riferimenti teorici nel rapporto tra singolo e gruppo .....	8
1.4 La sociologia dell'infanzia .....	9
<b>Capitolo 2 Unicità del ragazzo.....</b>	<b>14</b>
2.1 La pedagogia alla scoperta dei bisogni dei singoli.....	14
2.2 Granville Stanley Hall, la nuova educazione .....	15
2.3 Maria Montessori, la teoria diventa pratica .....	16
2.4 Roger Cousinet, il singolo si armonizza al gruppo.....	17
2.5 Carl R. Rogers, la socialità come necessità interiore del singolo .....	17
2.6 Robert Baden-Powell, l'educazione al di fuori del contesto scolastico	18
<b>Capitolo 3 Esperienza pratica .....</b>	<b>20</b>
3.1 Caratteristiche del gruppo incontrato nel tirocinio.....	20
3.2 Come ho applicato alcune teorie pedagogiche al gruppo .....	22
3.3 Teorie pedagogiche applicate nel tirocinio e risultati .....	23
3.4 Criticità nel passaggio dalla teoria alla pratica.....	26
<b>Conclusioni .....</b>	<b>29</b>
<b>Ringraziamenti .....</b>	<b>31</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>32</b>

## Introduzione

Il tema che ho scelto di trattare per questa tesi è l'unicità del ragazzo all'interno di un gruppo numeroso. Più che affermare questo concetto voglio approfondire i risvolti pratici che questa conoscenza può offrire, sia in termini di comprensione delle dinamiche di gruppo, sia di possibilità di intervento.

Dal mio punto di vista il fatto che ogni ragazzo all'interno di un gruppo sia dotato di una sua unicità (di caratteristiche, desideri, preferenze, attitudini) rappresenta una leva molto forte nelle mani dell'educatore, che può provare ad utilizzarla per influenzare le dinamiche di gruppo, soprattutto di un gruppo con poca storia alle spalle.

Ho scelto il termine "ragazzo" invece che "individuo" perché mi sono concentrata soprattutto sulla fascia d'età 8-16 anni. Ho fatto questa scelta sia per la presenza di molte teorie educative focalizzate su questa fascia d'età, sia per l'esperienza acquisita durante il tirocinio in cui mi sono occupata di seguire il doposcuola per una scuola primaria. Nel cercare di mettere in pratica alcuni aspetti di teorie educative ho potuto anche confrontare i risultati con la mia esperienza diretta nel mondo Scout, dove mi sono impegnata per circa nove anni della formazione e dell'educazione di gruppi di ragazze nella fascia d'età 11-16 anni.

L'ipotesi che mi propongo di affermare è che la cura del singolo rappresenta uno strumento efficace per lo sviluppo delle dinamiche di gruppo. Anche se può sembrare un contro-senso, dedicare le attenzioni dell'educatore prima alle attività legate al singolo invece che a quelle orientate all'intero gruppo può essere una strategia efficace e dai risultati duraturi.

Ho organizzato il lavoro in più fasi, dapprima acquisendo e rielaborando gli elementi di base dell'argomento scelto, approfondendo nel capitolo 1 il concetto di singolo, di gruppo e di socializzazione tramite i riferimenti teorici.

Nel capitolo 2, una volta acquisiti gli elementi di base, mi sono concentrata sulle teorie pedagogiche orientate alla sfera dell'infanzia e del mondo scolastico. Grazie al materiale incontrato durante il corso di studi ho

potuto mettere in prospettiva le teorie e riconoscerne un'evoluzione nel tempo, avvicinandomi gradualmente a considerazioni e modalità che ho sperimentato nella mia esperienza personale.

Nel capitolo 3 ho descritto l'esperienza maturata nel tirocinio, relazionandola alle teorie pedagogiche che ho cercato di applicare.

Mi aspetto di arrivare ad una conferma dell'ipotesi iniziale, o ad un suo eventuale perfezionamento basato sull'esperienza pratica e sui riscontri teorici.

# Capitolo 1 Il gruppo di lavoro

## 1.1 Il gruppo e i suoi componenti

La nostra vita sociale si sviluppa a partire dai gruppi. Ogni individuo è profondamente influenzato sia dal contesto in cui vive, che dai gruppi a cui appartiene.

Possiamo considerare i gruppi più che semplici insiemi anonimi di individui. I gruppi hanno molte analogie con gli organismi viventi, dotati di una loro traiettoria evolutiva, che ne comprende la formazione, la crescita e la morte.

La parola gruppo può essere utilizzata in molti contesti nella nostra lingua, ma nel nostro caso assume un significato particolare, che è bene mettere a fuoco facendo qualche confronto.

Ad esempio, un insieme di persone che si trovano nello stesso luogo sono un gruppo? Senza conoscere ulteriori dettagli la nostra risposta è no, ciò che abbiamo descritto è un'aggregazione e non un gruppo.

Per esser un gruppo nell'accezione della psicologia sociale, un insieme di individui deve soddisfare alcuni criteri specifici. Di seguito un elenco dei principali:

- Presenza di relazione fra i membri

- Perseguimento di uno scopo comune

- Consapevolezza dei membri di far parte di un determinato gruppo

- Sentimenti associati all'appartenenza

Per i gruppi che durano nel tempo, la presenza di una struttura interna (ruoli, norme, posizioni di potere)

Le relazioni tra i membri possono essere sia dirette, ad esempio nel caso di piccoli gruppi con interazioni frequenti, sia indirette, e cioè strettamente collegate al senso di appartenenza. Le relazioni sono la parte più esteriore e visibile del gruppo, e sono la manifestazione della componente interiore che anima i singoli individui che ne fanno parte.

Il perseguimento di uno scopo comune crea un'interdipendenza fra gli individui, fornendo una direzione o una destinazione concreta con cui

identificarsi e da condividere con gli altri membri. La presenza di uno scopo comune noto genera azioni coordinate in ottica di raggiungimento degli obiettivi. Ciò rende più solide e appaganti le relazioni che ne scaturiscono.

La consapevolezza di ogni individuo come parte del gruppo è un fattore determinante per la stabilità stessa del gruppo. In assenza di questa consapevolezza il gruppo avrebbe confini e significati diversi per ogni membro.

I sentimenti associati all'appartenenza al gruppo possono essere vari, ad esempio la sensazione ancestrale di protezione e rifugio, il sollievo di poter condividere uno scopo con altri invece di farsene carico in solitaria, il conforto di muoversi lungo alcuni aspetti ignoti della vita in buona compagnia. I sentimenti rappresentano la componente che ogni individuo vive dentro di sé, ed anche in questo caso evolvono man mano che l'individuo o il gruppo procedono nel loro percorso.

La struttura interna di un gruppo può essere più o meno definita, può essere costituita da semplici equilibri o strutturata in gerarchie esplicite e normate. Oltre un certo numero di componenti o il gruppo trova la sua struttura o pian piano cambia forma o si scompone. Per questo motivo un insieme di individui ampio e duraturo nel tempo se non ha una struttura interna, probabilmente non è un gruppo ma qualcosa di differente.

Tanto più l'insieme di individui soddisfa queste caratteristiche, tanto più si avvicina al gruppo nell'accezione della psicologia sociale (Speltini, 2002).

## 1.2 Il gruppo e la socializzazione

Il gruppo ha avuto un ruolo centrale nello sviluppo della specie umana. Possiamo assegnare al gruppo una connotazione più generale o scendere nello specifico.

I gruppi intesi nel senso più ampio riguardano aspetti globali della nostra vita, ad esempio la lingua che parliamo, le tradizioni, la caratteristica dieta e tipologia di alimentazione. Tutti questi aspetti della vita sono associati ad un gruppo e attraverso i gruppi sono stati tramandati e sono evoluti nel corso del

tempo. Scendendo più nel dettaglio ci soffermiamo invece sulle esperienze dirette di appartenenza a gruppi specifici.

Nel corso della nostra vita i gruppi non rappresentano una componente statica, anzi, li viviamo secondo una dinamica (a volte pacifica e in altri casi conflittuale) di contatto/contrasto tra la nostra identità personale e la nostra identità sociale.

L'identità sociale è la componente relazionale esteriore di ogni individuo, che condivide necessariamente con gli altri membri dei gruppi di cui fa parte. Sotto la spinta degli eventi esterni, oppure di percorsi interni individuali, anche la nostra identità sociale cambia, alterando la nostra appartenenza ai gruppi. Tutti questi mutamenti o riassetamenti aumentano o diminuiscono il sentimento di appartenenza del singolo, e mantengono vivo e dinamico il gruppo.

Entrare a far parte di un nuovo gruppo è un'esperienza che ogni persona vive molte volte nella vita. In alcuni casi l'evento è così importante da rappresentare una svolta nella crescita personale. Sia che si tratti di entrare in una squadra sportiva, che in una grande azienda, l'esperienza è accomunata dal passare dall'io al noi.

Nel momento in cui entra un nuovo componente nel gruppo avviene l'incontro tra il singolo con una dotazione personale di esperienze, conoscenze e capacità, ed un gruppo con una sua storia, le sue regole, i suoi strumenti e potenzialità. Questo incontro di due diverse realtà e dimensioni a volte mette in moto cambiamenti profondi che portano al cambiamento tanto dell'individuo quanto del gruppo.

Il processo descritto prende il nome di socializzazione: un apprendimento sociale che fa di un individuo il membro di una comunità. I cambiamenti che il singolo può apportare al gruppo lo rendono un processo interattivo, in cui l'individuo diventa un agente attivo in grado di influenzare l'ambiente che lo accoglie.

La capacità di socializzare (saper far parte di un gruppo) costituisce uno degli elementi della nostra competenza sociale. Viene spontaneo chiedersi se

questa abilità sia già in nostro possesso dalla nascita. Sicuramente alcuni individui sono più naturalmente predisposti, ma in linea generale l'abilità nel socializzare si costruisce lentamente, acquisendo dall'esperienza diretta gli elementi fondamentali. La vita all'interno del gruppo affina la capacità di muoversi, agire, lavorare e discutere insieme. Più ci si muove attivamente all'interno del gruppo e più si rinforzano le proprie abilità sociali (Speltini, 2002).

### 1.3 Riferimenti teorici nel rapporto tra singolo e gruppo

I principali contributi teorici sul gruppo li troviamo negli elaborati di Sigmund Freud con il suo pensiero psicanalitico rivolto alla dimensione inconscia della vita psichica e dei processi mentali. Freud sostiene che nell'esistenza di un gruppo esiste un livello visibile ed esplicito e un livello inconscio e dominato dalla conflittualità.

Kurt Lewin parlava di teoria del "Campo sociale" o della "dinamica di gruppo" secondo la quale un membro di un gruppo esiste nella psicologia degli altri membri non come singolo ma come parte del gruppo (Nubila, 2008, p. 37). Lewin intende dire che il gruppo non è semplicemente la somma degli elementi che lo compongono, ma è di più. Allo stesso modo ciascun elemento quando pensa ad un altro componente non lo vede così com'è, ma gli attribuisce una quota parte di quell'indefinibile "di più" che compone il gruppo. La teoria di Lewin può essere utilizzata in maniera efficace come metodologia di intervento, per provocare mutamenti nel gruppo agendo sui singoli elementi o sull'ambiente.

Analizzando i fattori di coesione, di disgregazione e in generale l'evoluzione della vita affettiva collettiva, è possibile scovare alcune leve da utilizzare per innescare piccoli o grandi cambiamenti.

Robert Bion sostiene come Freud che i gruppi, così come gli individui, operano sempre su due livelli: quello del compito, del lavoro, delle attività coscienti e quello delle emozioni primitive.

Carl Rogers riconosce nel soggetto l'esigenza di energie sane e costitutive che promuovono e realizzano l'attuazione dell'uomo in quanto uomo.

Una volta prese in considerazione le varie teorie sul gruppo possiamo sintetizzarle migliorando la definizione di gruppo fornita inizialmente. Il gruppo è un sistema in cui le relazioni fra gli elementi variano sia seconda delle caratteristiche degli elementi stessi, sia a seconda dell'ambiente in cui il gruppo opera e delle finalità per cui il gruppo opera (Nubila, 2008).

Approfondendo ulteriormente il concetto di sistema ne incontriamo di due tipologie:

Sistema chiuso, statico, deterministico

Sistema aperto, dinamico, probabilistico

Il gruppo, come presentato finora, si colloca nella seconda tipologia. Il gruppo può essere considerato un sistema aperto in quanto:

è condizionato dall'ambiente in cui opera

è dinamico per le continue interazioni fra gli elementi del gruppo stesso e con il mondo esterno

è probabilistico perché il suo modo di operare e i risultati raggiungibili sono difficilmente determinabili con precisione (Nubila, 2008)

#### 1.4 La sociologia dell'infanzia

Per capire bene il termine socializzazione dobbiamo fare un passo indietro ed analizzare la sociologia dell'infanzia la quale rispetto alla sociologia tradizionale "offre un altro sguardo sull'infanzia e mette al centro il bambino in quanto attore sociale" (Satta, 2012, p. 7).

Studiare i bambini significa osservarli, nelle loro relazioni tra pari ma necessariamente anche con gli adulti, vuol dire riconoscere la posizione che occupano all'interno dell'ordine generazionale e comprendere le ricadute che questa collocazione ha nella loro vita quotidiana (Satta, 2012, p. 9).

Nella visione più tradizionale i bambini sono considerati individui in fase di sviluppo, e quindi non pienamente formati che, attraverso il processo di

socializzazione, imparano progressivamente le norme e i valori della società. Tale processo di inclusione del bambino avviene a opera di agenti di socializzazione: famiglia, scuola, gruppo dei pari e altre organizzazioni. Questo concetto però nasce all'interno di una riflessione più ampia che è il rapporto tra individuo e società dove sono visti come due entità distinte, contrapposte e in continua tensione tra loro.

Dobbiamo distinguere due modelli di socializzazione: il modello deterministico e il modello costruttivista.

Il modello deterministico attribuisce al bambino un ruolo meramente passivo di individuo che deve essere educato per diventare un membro della società. Il bambino, quindi, viene visto come un "foglio bianco" dove gli agenti (genitori, insegnanti, educatori, pediatri...) possono "disegnare" i valori sociali e dar forma concreta ai suoi strumenti di socializzazione.

Questo modello ha subito poi due ulteriori specializzazioni, legate alla differente visione della società, quella funzionalista e quella riproduttiva. Il concetto della società funzionalista è stato descritto dal sociologo Talcott Parsons, secondo cui la società è un sistema relazionale composto da sottosistemi integrati tra loro. La società quindi sarebbe una rete intricata di ruoli e funzioni nella quale i bambini devono essere "addestrati" per il corretto inserimento. In questo contesto gli agenti che determinano la socializzazione sono legati al ruolo e alle relazioni nelle quali il bambino ed i genitori sono inseriti.

Il concetto di società riproduttiva è stato descritto da Pierre Bourdieu, secondo cui gli individui fanno parte dalla nascita di "classi sociali" definite. Ogni genitore di classe elevata trasmette al figlio un "capitale culturale" proprio della classe di appartenenza, che verrà poi riconosciuto e valorizzato dalle stesse istituzioni sociali a cui accederà. Secondo questa visione della società gli ambienti frequentati, lo status e l'habitus dei genitori determina in maniera molto più pesante il processo di socializzazione del bambino, forzandolo in una direzione consona alla classe sociale.

Entrambi gli approcci del modello deterministico riconoscono poco spazio di manovra al bambino, che in un certo senso "subisce" le azioni di socializzazione decise da altri o dal contesto per lui. In maniera più o meno forte è forzato dal contesto in cui vive o in cui è inserita la famiglia di provenienza.

Il modello costruttivista invece considera il bambino come un soggetto attivo che entra in relazione con il mondo e si costruisce una propria interpretazione della realtà. È di fatto il bambino che si appropria della realtà che lo circonda e la plasma.

La sociologia dell'infanzia nasce quindi tra la fine degli anni sessanta e gli anni settanta del XX secolo, quando le scienze sociali e umane vengono attraversate dall'ondata di rinnovamento politico.

Dagli anni settanta ad oggi la sociologia dell'infanzia è cresciuta sia in relazione al numero delle ricerche e degli studi svolti con questo orientamento, sia nella crescente differenziazione interna ai diversi approcci, a seconda del modo in cui si declina il rapporto tra struttura e azione.

Hengst e Zeiher nell'introdurre il tema dei Childhood studies, affermano infatti che come punto di partenza per comprenderli si può assumere la distinzione tra una prospettiva centrata sul soggetto (quella dell'azione) e una centrata sul contesto (struttura). Tra una prospettiva quindi che pone al centro i bambini in quanto attori sociali e una che si focalizza più sull'infanzia intesa come l'insieme delle condizioni sociali, economiche, culturali e simboliche in cui i bambini agiscono. Sulla scia di Giddens tale "dualità" non deve essere considerata come una dicotomia ma come un rapporto necessario; in altri termini l'attore sociale attraverso le sue azioni contribuisce a creare le istituzioni sociali che a loro volta limitano quelle azioni (Satta, 2012, p. 18).

Riprendendo la distinzione elaborata di Leena Alanen possiamo distinguere tre sociologie dell'infanzia:

- Sociologia dei bambini
- Sociologia decostruzionista dell'infanzia e dei bambini
- Sociologia dell'infanzia come struttura sociale

Nella sociologia dei bambini gli studi e le ricerche si concentrano sull'agire autonomo dei bambini nella loro vita quotidiana.

Nella sociologia decostruzionista dell'infanzia e dei bambini l'infanzia è una costruzione sociale ma i bambini sono attori sociali che con le loro azioni contribuiscono alla riproduzione e trasformazione.

Nella sociologia dell'infanzia come struttura sociale l'infanzia non è una costruzione discorsiva ma una componente strutturale della società.

Visto il ruolo centrale dell'infanzia nella società moderna, anche la sociologia dell'infanzia è in continua evoluzione e cerca di creare nuovi modelli che si adattano maggiormente alle dinamiche sociali attuali. In questo contesto alcune ricerche sono così moderne che devono ancora essere teorizzate in maniera completa e stabile. Ne è un esempio il lavoro di James, Jenks e Prout del 2002 che ha dato forma al concetto del "bambino sociologico".

La definizione di bambino sociologico si compone di quattro prospettive teoriche e metodologiche che concettualizzano quattro modi differenti di guardare i bambini e l'infanzia:

1) Bambino socialmente costruito: considera l'infanzia una costruzione sociale storicamente, culturalmente, economicamente e politicamente determinata.

2) Bambino tribale: concettualizza i bambini come differenti dagli adulti e si concentra sulla loro alterità. L'attenzione è focalizzata sul bambino e sulle sue interazioni con altri bambini ignorando la relazione esistente con le figure adulte.

3) Bambino del gruppo minoritario: prospettiva di politicizzazione dell'infanzia, i bambini sono visti come soggetti attivi che abitano un modo adultocentrico che li marginalizza in modo simile a ogni altra minoranza.

4) Bambino socio strutturale: indipendentemente dalle differenze culturali, sociali o politiche i bambini sono una costante.

Questi differenti aspetti non vanno intesi come componenti distinti dell'infanzia, ma come punti di vista diversi per mettere in prospettiva la stessa

realtà. Ogni punto di vista mette in luce aspetti differenti e fornisce quindi chiavi di lettura e strumenti nuovi.

Lo scopo di queste nuove ricerche molto probabilmente non è quello di creare una nuova teoria esclusiva in grado di soppiantare le precedenti. Dal momento che l'infanzia è una tematica centrale e molto complessa per la società moderna è naturale che anche le teorie debbano adattarsi abbracciando una sovrapposizione di punti di vista che non si escludono totalmente a vicenda. Per un tema così ricco e complesso è normale che esistano molte sfaccettature, ognuna con caratteristiche e dinamiche proprie, differenti, che tuttavia rappresentano la stessa realtà (Satta, 2012).

“Un bambino è una persona piccola. È piccolo solo per un po', poi diventa grande. Cresce senza neanche farci caso. Piano piano e in silenzio, il suo corpo si allunga. Un bambino non è un bambino per sempre, un bel giorno cambia.”  
(che cos'è un bambino? Beatrice Alemagna, libro illustrato)

Questa citazione, ripresa anche da Caterina Satta (Satta, 2012, p. 50) racchiude tutto il significato dell'infanzia, una parentesi della nostra vita destinata a terminare e a lasciare spazio alla vita dell'adulto. Anche la socializzazione è quindi un processo di trasmissione di valori e di competenze sociali dall'adulto al bambino attraverso cui quest'ultimo viene integrato nella società.

## Capitolo 2    Unicità del ragazzo

### 2.1    La pedagogia alla scoperta dei bisogni dei singoli

Dal momento che il gruppo permea tutta l'esperienza umana, la pedagogia ha trovato nelle dinamiche di gruppo un vasto territorio da esplorare. Ho preso in esame alcuni pedagogisti che si sono concentrati maggiormente sui bisogni del singolo ed il modo in cui le dinamiche di gruppo possono soddisfarli. Visto quanto detto in precedenza sul rapporto tra individuo e gruppo-contesto, ho cercato di riportare anche parte del vissuto di queste persone, così da poterne comprendere meglio l'incisività in relazione al periodo storico.

Ho composto un percorso che prende in esame i pedagogisti in ordine cronologico, perché ho notato come molte delle intuizioni o applicazioni introdotte da uno specifico pedagogista abbiano poi avuto un successivo sviluppo nel lavoro di altri pedagogisti. In questo senso ritorniamo al concetto di processo interattivo in cui il pedagogista che vive in un determinato contesto può arrivare a provocare dei cambiamenti grazie alle sue attività come singolo. Questi cambiamenti, o nuove conoscenze, integrate nel contesto, forniscono la nuova base di partenza per successivi mutamenti ad opera di altri pedagogisti/psicologi o educatori.

Sono partita quindi da Granville Stanley Hall, che ha dato il via alla "nuova educazione". Ho trovato poi nel lavoro di Maria Montessori uno sviluppo estremamente pratico della centralità del fanciullo, e soprattutto una più approfondita cura del singolo. Roger Cousinet riporta l'attenzione sulla socialità, ma intesa come strumento per la realizzazione dell'equilibrio personale del singolo. In un certo senso si inverte la direzione: il gruppo non è più l'elemento educativo primario, la centralità è a livello del singolo, ed il gruppo diventa strumento del suo sviluppo. Carl R. Rogers poi mette in luce il ruolo dell'educatore, delineando quale parte deve avere nel nuovo processo educativo, e nel farlo deve definire un nuovo scopo, un nuovo posizionamento dell'insegnante rispetto allo studente, e i nuovi strumenti e leve che ne

derivano. Infine ho ritenuto importante riportare anche l'esperienza dello scoutismo con Robert Baden-Powell, che secondo me mette in luce quanto i mutamenti profondi circa l'educazione e la socialità non hanno avuto un impatto solamente sul ristretto mondo scolastico, ma hanno rappresentato un moto di cambiamento e avanzamento per molti aspetti della società.

## 2.2 Granville Stanley Hall, la nuova educazione

Il primo autore che vorrei considerare è lo psicologo americano Granville Stanley Hall (1846-1924) che ha lanciato negli Stati Uniti un nuovo e singolare movimento culturale, lo studio del bambino. La sua opera più importante uscì nel 1904 ed era intitolata "Adolescenza". Egli si dichiarava certo che l'educazione sarebbe stata più efficace se la conoscenza della psicologia infantile e del fanciullo fosse stata maggiore. Con il suo lavoro richiamò quindi la centralità del bambino.

La prima parte del Novecento è segnata dal movimento in favore dell'educazione nuova e della pedagogia dell'attivismo, si parla del "secolo dei fanciulli" ponendo quindi l'infanzia al centro della vita pubblica e privata. È un cambiamento, una rivoluzione, ed ha cambiato di conseguenza il ruolo dell'educatore che doveva togliere tutti gli ostacoli e promuovere tutto quello che avrebbe reso uomo il fanciullo. L'educazione nuova si costituì intorno a quattro principi:

- promuovere la crescita fisica, intellettuale, affettiva e sessuale affidandosi alle indicazioni messe a punto dagli studi di psicologia dell'età evolutiva. Questi suggerivano che per educare bisognava appellarsi alle risorse del fanciullo
- necessità di predisporre piani di lavoro e di sviluppo personalizzati
- stretto rapporto tra scuola e vita cioè non più la scuola come un luogo separato ma la scuola come un luogo dove coltivare l'intelligenza sotto il profilo individuale
- considerare l'esercizio dell'intelligenza operativa, pratica impegnata a fare

I principali esponenti di questa corrente sono: John Dewey, Edoard Claparède, Maria Montessori, Ovide Decroly (Zago, 2013) (Chiosso, 2012).

### 2.3 Maria Montessori, la teoria diventa pratica

Prendiamo ora in esempio Maria Montessori, il cui operato si avvicina di più al titolo della tesi.

Maria Montessori (1870-1952) fu la prima donna in Italia a laurearsi in medicina. Nel 1907 aprì a Roma la "Casa dei bambini". Secondo la Montessori occorre partire dall'osservazione del bambino nel suo ambiente di vita per poi riorganizzare tale ambiente, predisporlo e strutturarne al fine di promuovere lo sviluppo infantile.

L'osservazione può avvenire all'interno di un ambiente idoneo a favorire le manifestazioni spontanee dei bambini in modo che essi possano liberamente esprimersi e così rivelarci bisogni e attitudini che rimangono nascosti o repressi.

Secondo Maria Montessori è proprio il movimento a giocare un ruolo centrale ed è quando il bambino impara a muoversi seguendo uno scopo che sia connesso con l'attività psichica che allora saprà dirigere la propria volontà. Per questo motivo la "Casa dei bambini" è basata sul movimento.

Per la Montessori educare significava promuovere l'autoeducazione dei bambini, sollecitandone le forze interiori e le capacità potenziali. Il compito dell'educatore, quindi, non è quello di impartire ordini ma piegare l'animo infantile alla volontà degli adulti creando un ambiente progettato "su misura". Nell'approccio montessoriano infatti l'arredamento, i mobili hanno dimensioni tali da poter essere adoperati e spostati agevolmente dai piccoli, e comprende tutti oggetti che invitano i bambini ad agire (ad esempio scope, lavabi, attrezzi giardinaggio). È il bambino che sceglie la propria attività, prendendo dimestichezza con le proprie capacità, attitudini ed esercitando la propria volontà.

Possiamo dire che Maria Montessori ha capito l'importanza del calare la proposta educativa sul singolo, favorendo poi le capacità di ognuno nel

gruppo classe. Questa leva potente, su cui ha sperimentato con capacità e grande spirito di osservazione, le ha permesso di scardinare completamente il sistema educativo finora esistente, riuscendo ad ottenere ottimi risultati (Zago, 2013).

#### 2.4 Roger Cousinet, il singolo si armonizza al gruppo

Roger Cousinet (1881-1973) è stato un insegnante elementare, ispettore scolastico e poi docente universitario. Esponente dell'educazione nuova o attivismo. Cousinet intende fondare la sua didattica sullo studio delle esigenze di vita sociale e di attività di tipo conoscitivo e creativo che caratterizzano la personalità del fanciullo fra gli otto-dodici anni; l'obbiettivo è quello di promuovere un processo di apprendimento individuale e al tempo stesso una crescita della dimensione sociale: l'alunno deve imparare a pensare e ad agire da solo ma anche "armonizzare" i propri pensieri e le azioni con quelli degli altri.

Secondo Cousinet quando il bambino diventa consapevole che collaborando con gli altri può soddisfare sia i suoi bisogni sia il desiderio di socializzazione, entrerà spontaneamente a far parte di gruppi di lavoro e raggiungerà un proprio equilibrio.

Il metodo di Cousinet comporta un cambiamento del tradizionale rapporto tra maestro ed alunno, e richiede una maggiore attenzione alla preparazione delle attività e ad una conoscenza più approfondita degli alunni.

Sempre secondo Cousinet gli alunni che vivono un percorso educativo impostato secondo il suo metodo lavorano molto e con gioia, imparano a ricercare, si educano e al tempo stesso si istruiscono attraverso ciò che fanno e attraverso l'aiuto reciproco e la solidarietà del gruppo (Zago, 2013).

#### 2.5 Carl R. Rogers, la socialità come necessità interiore del singolo

Carl R. Rogers (1902-1987) è stato psicologo, psicoterapeuta e studioso di problemi educativi. Secondo Rogers la personalità individuale si auto struttura in virtù delle potenzialità interiori, di motivazioni personali e di una

autonoma energia di crescita. Ogni individuo tende a formare il "concetto di sé" utilizzando la valutazione delle proprie esperienze con la realtà.

Rogers parlava di terapia centrata sul cliente. Secondo Rogers "le uniche conoscenze che possono influenzare il comportamento di un individuo sono quelle che egli scopre da solo e di cui si appropria". La terapia centrata sul cliente tende quindi ad aiutare il soggetto in difficoltà e ad individuare il suo problema per poi parlarne e trovare le soluzioni più adeguate.

Ha concretizzato questa teoria adottando uno stile di insegnamento "centrato sullo studente". L'insegnante assume il ruolo di facilitatore dell'attività dello studente in un clima di fiducia totale, e l'insegnamento si presenta come una facilitazione perché sostiene l'allievo nella conquista delle sue capacità.

L'educatore/facilitatore/insegnante opera quindi su due piani: da una parte lavora per realizzare un sano clima relazionale umano per facilitare l'apprendimento; dall'altra fornisce gli stimoli coerenti per gli obiettivi scolastici, così che il motore centrale dell'apprendimento sia proprio lo studente ed i suoi bisogni.

La classe (che è il nostro gruppo) analizza, discute e riflette sulle esperienze formative condotte, con lo scopo di riuscire ad armonizzare in modo creativo la disciplina e la libertà (Zago, 2013).

## 2.6 Robert Baden-Powell, l'educazione al di fuori del contesto scolastico

L'ultimo aspetto su cui volevo soffermarmi è un movimento giovanile dello scoutismo, avviato nel 1907 da Robert Baden-Powell. Powell era un ufficiale dell'esercito britannico, ritornato in patria insieme alla sorella Agnes promosse un'esperienza educativa durante il tempo libero, nella quale si congiungevano il forte senso dell'onore e del dovere con la dimensione dell'avventura, della ricerca, dell'esplorazione e del gioco.

Al centro dello scoutismo sta la fondamentale esperienza della scoperta, la Legge Scout si articola in tre principali assi educativi:

La necessità dell'ordine sociale

L'aspirazione verso la giustizia e verso la carità

L'impegno alla coerenza personale

Come si può notare quindi nell'esperienza dello scoutismo ritroviamo degli aspetti caratteristici dell'educazione nuova.

Lo scoutismo mette al centro del progetto educativo la persona, il cui sviluppo procede in modo armonico attraverso quattro punti: carattere, abilità manuale, salute e forza fisica, servizio al prossimo.

Tutto il metodo è teso a valorizzare ogni singolo ragazzo affiancandolo nello sviluppo della sua personalità e agevolando la sua realizzazione. Secondo Powell ogni ragazzo ha qualità personali che devono essere scoperte, sviluppare e curate (Zago, 2013) (Chiosso, 2012) (Associazione Italiana Guide e Scouts d'Europa Cattolici, 2012).

## Capitolo 3 Esperienza pratica

### 3.1 Caratteristiche del gruppo incontrato nel tirocinio

Ho svolto il mio tirocinio come maestra di doposcuola per un periodo di un anno scolastico, durante il periodo successivo al covid. Il gruppo di cui mi sono occupata era composto da:

Due bambine di prima elementare

Tre bambini di seconda elementare

Due bambini di terza elementare

Due bambini di quarta elementare

Una bambina di quinta elementare

Questa configurazione è nata dalla necessità di creare delle "bolle" isolate in base al plesso di provenienza, ed ha comportato varie difficoltà nella gestione del tempo libero comune, perché nel momento in cui i più piccoli erano disponibili per partecipare ad un'attività non lo erano i più grandi, e viceversa. Se da un lato le necessità dei singoli non potevano essere soddisfatte in modo condiviso, dall'altro mi ha dato la possibilità di creare delle dinamiche nuove. Agendo gradualmente sono riuscita a veicolare la bambina più grande all'aiuto verso le due bambine più piccole, creando una dinamica di aiuto ed un legame di amicizia che procederà con le attività estive (GREST e piscina).

Le difficoltà incontrate hanno reso impossibile occuparmi di tutte le attività che avevo previsto. Sono riuscita ad occuparmi in maniera costante di:

Studio assistito

Tempi di gioco

Creatività

Attività personali.

Durante il periodo iniziale (fino a febbraio circa) ho creato una sorta di olimpiade con varie modalità di gioco e attività personali. Il mio intento era quello di stimolare i bambini a focalizzarsi sul completare i compiti in tempo,

così da sfruttare il tempo comune successivo per laboratori o altre proposte. Le attività che man mano ho proposto per queste gare a punti comprendevano:

Rebus

Labirinti

Disegni da colorare

Disegni da fare

Enigmi e giochi di logica

Origami da realizzare

Ogni settimana le attività disponibili (riportate su schede) cambiavano, stimolando nei bambini la capacità di scegliere le proprie attività su un insieme limitato e via via differente. Chi completava i compiti riceveva un gettone premio, e poteva scegliere quale attività seguire tra le schede proposte. Completando le attività venivano guadagnati ulteriori gettoni in base alla complessità (riportata sulla scheda). A fine mese chi aveva guadagnato più gettoni veniva dichiarato vincitore e poteva scegliere il disegno/tema dei gettoni del mese successivo, che venivano realizzati appositamente su compensato. Questo sistema dopo qualche mese ha perso di presa sui bambini e quindi non si è rivelato uno strumento efficace per ottenere una miglior gestione del tempo. In compenso mi ha permesso di comprendere meglio le capacità e le attitudini dei singoli elementi, che altrimenti avrei scoperto probabilmente a fine dell'anno.

La conoscenza delle caratteristiche dei singoli mi ha permesso di procedere nel secondo periodo con strumenti meno artificiosi, curando le dinamiche di gruppo in modo più delicato e naturale.

Ovviamente un altro aspetto che ho potuto osservare sono le dinamiche del "gruppo" genitori verso il sistema scolastico, che per essere analizzato e descritto appieno probabilmente richiederebbe un focus completamente diverso.

### 3.2 Come ho applicato alcune teorie pedagogiche al gruppo

Nella maggior parte del tempo trascorso con il gruppo-classe mi sono occupata da sola della gestione e dell'esecuzione delle attività. La configurazione con bolle distinte ha reso necessaria una distribuzione ampia delle maestre, rendendo rara la presenza di due maestre nella stessa classe in maniera continuativa.

Questa difficoltà ha ridotto il mio margine di manovra ma in compenso mi ha obbligato a separare il mio tempo in due momenti distinti:

Momento di studio assistito

Momento delle attività

Durante il momento delle attività avevo la possibilità di introdurre azioni e modalità volte allo sviluppo del singolo. Durante il momento di studio assistito invece, oltre ad aiutare i bambini nei compiti, avevo la possibilità di vedere come si comportavano in un contesto di gruppo in un certo senso meno controllato. Operativamente una maestra che segue un bambino in difficoltà con i compiti ha una percezione chiara di ciò che sta succedendo attorno, ma non può intervenire istantaneamente seguendo ogni stimolo esterno. I bambini conoscono molto bene questa dinamica perché la sperimentano tutto il giorno, quindi si prendono gli spazi di cui hanno bisogno anche con maggior facilità rispetto a quando sono osservati direttamente.

Vivendo questa alternanza studio-attività ero di fatto obbligata a dividere il mio tempo in azione e osservazione, e mi sono resa conto alla fine del percorso che ciò ha rappresentato per me un aiuto importante. Probabilmente se non avessi avuto questo tipo di vincoli avrei impiegato il mio tempo sperimentando con le azioni, soffermandomi poco sulla reale verifica dei risultati ottenuti, dando per buoni i primi accenni di risultato atteso. Durante il periodo di tirocinio ho provato a mettere in campo più azioni, ed i risultati spesso deludenti ho potuto notarli solo grazie a questa alternanza forzata tra l'azione e l'osservazione.

Al di là di questo principio che ho potuto sperimentare sul campo, un altro aspetto che ho compreso è la fondamentale importanza dell'osservazione sia del gruppo, sia del contesto che ha attorno. Inizialmente mi sono concentrata sui bambini, che non conoscevo e con cui ho dovuto prendere necessariamente confidenza. Il passaggio successivo è stato osservare il gruppo più esterno dei genitori/nonni/parenti vari che venivano a prenderli al termine del doposcuola. Parallelamente ho avuto modo di stringere legami con gli altri educatori della cooperativa che grazie alla loro esperienza mi hanno permesso di fare dei confronti tra il mio gruppo specifico ed altri gruppi analoghi.

Conoscere i genitori mi ha permesso di comprendere in alcuni casi le cause scatenanti di alcuni atteggiamenti e dinamiche che i bambini portavano nel gruppo. In questo modo ho potuto separare eventi che avevano una matrice interna al gruppo e eventi che invece trovavano la loro ragione all'esterno del gruppo.

Dal momento che non avevo margine di azione sui genitori non avrei ottenuto nessun risultato lavorando su aspetti che non potevo controllare, quindi mi sono concentrata principalmente su ciò che potevo veramente modificare.

Osservare attentamente il gruppo ed il suo contesto mi ha aiutato a scegliere in maniera efficace azioni per le quali potevo veramente attendermi dei risultati, senza mettere in campo azioni che non potevo verificare.

### 3.3 Teorie pedagogiche applicate nel tirocinio e risultati

Ho utilizzato le teorie descritte da Granville Stanley Hall come linea guida per la preparazione delle attività individuali a scelta libera. In particolare, nel proporre rebus, labirinti, giochi di logica, disegni e origami ho posto attenzione sull'attività indicata in ogni attività, facendo in modo che ci fossero due diverse versioni di ogni scheda così da coprire l'intera fascia d'età dei componenti. Ad ogni bambino proponevo prima la scheda adatta alla sua età, ed

eventualmente una seconda scheda più difficile in modo che si sentisse sicuro delle proprie risorse e stimolato a sfidare i propri limiti.

Non ho avuto modo di predisporre dei piani di lavoro personalizzati visto il tempo a disposizione estremamente variabile. Ad ogni modo con i ragazzi che finivano i compiti più in fretta siamo riusciti a preparare un mini percorso legato agli origami. Nella tecnica degli origami la precisione è fondamentale per ottenere dei modelli esteticamente apprezzabili, e ciò si accentua maggiormente all'aumentare della complessità. La possibilità di avere modelli di difficoltà diversa ci ha dato la possibilità di alzare l'asticella di settimana in settimana con chi ce la faceva, riuscendo a far esercizio di quell'intelligenza pratica ed abbinata al fare che non trovava applicazione negli esercizi scolastici.

Ho notato un miglioramento nelle abilità generali nella scrittura nei ragazzi che si applicavano in maniera più costante nelle attività proposte, ma non ho modo di valutare quanto ciò sia effetto delle attività e quanto del "semplice" impegno.

In linea generale ho trovato le teorie di Granville molto coerenti con l'attività che dovevo svolgere ed in armonia con le necessità.

Secondo Cousinet quando il bambino diventa consapevole che collaborando con gli altri può soddisfare sia i suoi bisogni sia il desiderio di socializzazione, entrerà spontaneamente a far parte di gruppi di lavoro e raggiungerà un proprio equilibrio.

Ho cercato di applicare quanto descritto da Cousinet con le bambine, che si sono rivelate più inclini a percepire il desiderio di socializzazione in modo "armonioso". La bambina più grande della classe era fortunatamente molto brava a scuola e completava i compiti rapidamente. Dal momento che era la più grande riusciva anche rapidamente a completare le attività che le proponevo, e le rimaneva del tempo vuoto, che ho scelto appositamente di non riempire. Seguendo il mio girare per i banchi ad aiutare i compagni in difficoltà ad un certo punto ha preso spontaneamente a seguire il mio esempio, partendo dalle bambine più piccole con le quali poteva dare concretamente una mano. Quando ho individuato questo gesto spontaneo ho cercato di

creare più occasioni del genere proponendole meno attività e quindi aumentando il suo tempo libero, fino a che l'aiutare le compagne non è diventata un'attività costante. Questo evento mi ha fatto riflettere sulla maggior predisposizione delle bambine che componevano la mia classe alla socializzazione, al creare un legame costruttivo.

I ragazzi invece, lasciati disimpegnati, cercavano sì un legame, ma di tipo differente. Le relazioni che cercavano e costruivano avevano alcune caratteristiche principali:

- erano relazioni uno a uno
- alternavano fasi di condivisione a fasi di antagonismo
- ricercavano generalmente lo sfogo oltre il limite

L'aspetto delle relazioni uno a uno è quello che mi ha colpito maggiormente. Se le bambine potevano creare un piccolo gruppetto, i maschi creavano sì un gruppetto, ma costituito solamente dalla combinazione di legami singoli, senza un amalgama comune. Un gruppo di tre ragazzini "amici" era in realtà composto da due o tre amicizie singole, e ciò era stranamente evidente anche da un osservatore esterno.

Mentre le bambine condividevano nei limiti del possibile qualche ambito personale "raccontandosi" e conoscendosi, i ragazzi sembravano maggiormente interessati all'altro per confrontarsi su quanto riuscivano a raggiungere e rompere i limiti.

Devo aggiungere che dopo due anni di pandemia, chiusi in casa, con genitori altrettanto chiusi in casa, ho trovato perfettamente comprensibile la difficoltà che i bambini avevano nello sfogarsi in maniera costruttiva e nello stare insieme.

Sempre in questo senso i legami creati dai ragazzi sembravano esistere ora per condividere una passione, un interesse, l'appartenenza al club che aveva visto una determinata serie tv proibita da genitori e insegnanti, e ora per farsi dispetti, prendersi in giro ed escludere. Con ciò non intendo dire che i bambini erano completamente incostanti, ma che questo tipo di cambiamenti

avvenivano in modo abbastanza rapido e marcato dal punto di vista di chi li osservava per tre pomeriggi a settimana.

### 3.4 Criticità nel passaggio dalla teoria alla pratica

Mi sarebbe piaciuto poter sperimentare di più con il metodo Montessori vista l'abbondanza di materiale bibliografico a disposizione, ma mi sono scontrata con due principali problemi:

- la mancanza di attrezzatura dedicata
- la poca disponibilità del mio tempo

Buona parte del metodo Montessori porta il bambino a fare da solo, ed in questo caso l'educatore svolge un ruolo di aiuto più che di insegnante. Nel mio contesto non avevo a disposizione attrezzature con cui si potessero simulare delle attività da apprendere; quindi, il rischio di annoiarsi era appena dietro l'angolo. Per quanto l'educatore ricopra il ruolo di aiuto, se sta badando ai compiti di un bambino molto lento è un attimo passare da "aiutami a fare da solo" a "mi arrangio completamente, e già che ci sono faccio quel che voglio io". Probabilmente se avessi potuto contare su una seconda maestra di supporto avrei potuto separare la classe in due parti, curando uno spazio ed un tempo dedicato alla sperimentazione di questa metodologia.

Ho riflettuto sulla possibilità di applicare qualche tecnica o principio derivati dal lavoro di Rogers, ma mi sono resa conto di non essere l'agente corretto per stimolare i bambini alla conquista delle proprie capacità e facoltà scolastiche. Mi sarebbe sicuramente piaciuto averne l'opportunità, ma ho riconosciuto di non essere nel punto giusto per poter agire su questa leva educativa. Mi sarei sostituita alle maestre ed avrei anzi aumentato la confusione già presente nei bambini. Mi sono assicurata di sostenere l'impegno dei bambini e di lodarli per i loro progressi, così che un eventuale azione da parte delle maestre ne fosse risultata rafforzata.

Nel valutare le teorie di Rogers mi sono poi accorta che le poche ore che dividevo con i bambini alla settimana erano decisamente poche per poter avere un effetto continuativo e duraturo sui bambini.

In fine, pur avendo dimestichezza con il metodo scout, non ho avuto modo di applicarne in maniera efficace gli strumenti, pur avendo tra i bambini alcuni scout del mio stesso gruppo.

Ho fatto alcune considerazioni su questo aspetto, in particolare sull'importanza del contesto che fa da sfondo alle azioni. Nella mia esperienza di capo scout ho servito principalmente con le ragazze tra gli 11 e i 16 anni, con un breve passaggio nella fascia 16-21 anni. Gli strumenti che utilizzavo abitualmente erano strettamente collegati sia al contesto, che ai valori che le ragazze avevano già cominciato ad acquisire negli anni precedenti.

I bambini che componevano il mio gruppo erano esattamente nella fascia precedente a quella con la quale avevo dimestichezza. Il contesto di quella che in gergo viene definita "prima branca" è principalmente quello del gioco e del mondo avventuroso/fantastico (il libro della giungla ad esempio). Il gioco ricopre un ruolo chiave ed è una leva potente in mano alle capo per stimolare bambini e bambine ad impegnarsi tanto nel gioco quanto sul piano personale. L'esempio personale del capo e la sua vicinanza sono elementi costanti e molto enfatizzati, e ciò permette la trasmissione di valori che quali il rispetto degli altri, la lealtà, la cura delle cose, l'impegno.

Nel contesto scolastico ho notato che anche la maestra più carismatica può essere presa al massimo come riferimento, ma difficilmente come esempio personale da imitare. Difficilmente un bambino o una bambina vorrà essere come la maestra, e quindi non ho potuto contare su questo punto fondamentale della metodologia scout. In tutto il percorso dell'anno sono riuscita a conquistare leggermente la bambina più grande, ma non ho attecchito minimamente con i bambini, che pur mi avevano visto con la loro stessa uniforme nei momenti di vita di gruppo.

Questa situazione mi ha dato da riflettere, in senso positivo, sul rapporto tra l'azione, l'agente ed il contesto. La stessa azione, sugli stessi soggetti, in contesti differenti può avere effetti enormi o quasi nulli.

Da un lato questa consapevolezza rende chiara la necessità di una presenza e di un rapporto costante per operare come educatori nel periodo

dell'infanzia. Dall'altro lato mi è risultato chiaro che ogni educatore deve necessariamente avere una serie ampia di strumenti su cui poter contare, e deve essere in grado di leggere l'ambiente per individuare quelli più adatti se vuole provocare qualche cambiamento e stimolare la crescita del gruppo.

In generale posso dire di aver stimolato l'abilità manuale ed eventualmente un accenno di servizio al prossimo, ma penso di aver inciso in maniera minima sul lungo termine.

Nel mio sperimentare con le teorie pedagogiche ho raccolto molti insuccessi e qualche timido risultato, ma ho avuto la grande opportunità di sperimentare e di rendermi conto in prima linea delle difficoltà e della necessità di costanza che accompagnano qualsiasi progetto educativo.

## Conclusioni

Al termine della mia esperienza di tirocinio posso concludere che adottare le teorie pedagogiche che ho individuato e presentato nei capitoli precedenti può fornire strumenti efficaci per dar vita ad un gruppo.

L'attenzione al singolo, la preparazione di percorsi dedicati, l'adeguare la complessità delle attività proposte alle reali capacità dei ragazzi, permette all'educatore di entrare in sintonia con il singolo ed in questo modo facilitare il suo ingresso all'interno di un gruppo.

L'ipotesi che il consolidamento del gruppo possa nascere da attività dirette al singolo trova riscontro nelle teorie educative ed anche nella pratica.

I ragazzi vivono alcuni ambienti nei quali tipicamente si creano dinamiche di gruppo: la famiglia, la scuola, il gruppo di amici, lo sport, le associazioni. In alcuni di questi ambienti è diffusa la consapevolezza che le azioni mirate sul singolo siano una buona modalità per far crescere il gruppo.

Nella famiglia fisiologicamente i ragazzi hanno età e necessità diverse, e per i genitori seguire le inclinazioni e le necessità dei ragazzi invece che contrastarle è un processo più naturale e semplice da attuare.

Nella scuola invece la tendenza è opposta. I componenti di una classe hanno circa la stessa età, e gli insegnanti condividono con loro solamente il tempo dedicato alle materie che devono insegnare, non riuscendo a conoscere gli studenti in modo approfondito. L'esperienza che ne deriva assomiglia al progredire su un percorso statico, definito allo stesso modo per tutti, nel quale ogni ragazzo può essere più o meno avanti rispetto al resto del gruppo. Oltre un certo punto chi resta indietro deve trovare aiuti o strumenti esterni per poter riprendere e completare il proprio percorso.

L'eventuale gruppo di amici che il ragazzo frequenta non può essere analizzato, dato che dipende da una serie di fattori ignoti.

Nel mondo dello sport di squadra ad un certo punto qualsiasi allenatore imposta un percorso differenziato per il singolo in base all'età, altrimenti non riesce a sviluppare le capacità del ragazzo che rendono forte la squadra. Nello

sport è facile trovare la prova più tangibile delle teorie educative discusse nei capitoli precedenti. L'impostazione di un percorso in base alle reali capacità psico-fisiche del ragazzo, la definizione di obiettivi da raggiungere, il lasciar provare da soli ai ragazzi per poi strutturare le capacità che emergono, sono tutti approcci che un buon allenatore può utilizzare concretamente per migliorare la squadra. Rispetto a gruppi di altra natura, nella squadra i risultati ed i fallimenti sono condivisi ed ogni componente ne è responsabile in una certa misura. Grazie a questa dinamica le azioni introdotte da un educatore possono dare frutto molto più velocemente.

Nelle associazioni troviamo gli approcci più disparati. Nella metodologia scout il gruppo cresce abbinando al percorso di gruppo un percorso personale, fatto di tappe, di specialità, di incarichi e ruoli. In questo ambiente il ragazzo si sente sicuramente al centro dell'azione educativa, e come nello sport i successi o i fallimenti del gruppo sono condivisi e possono far da stimolo per procedere ancora più spedito nella crescita.

Più gli ambienti vissuti dal ragazzo sono impostati sullo sviluppo del singolo, più il ragazzo stesso apprenderà questa modalità e la farà sua, cercandola anche negli ambienti che per loro natura non prevedono queste modalità. Far proprio questo approccio può dare ai ragazzi alcuni strumenti molto importanti per vivere la vita con piena soddisfazione, da protagonisti più che da spettatori, riuscendo sia a lavorare in gruppo con gli altri (colleghi, amici, compagni di squadra), sia a guidare o far crescere gruppi (nello sport, nelle associazioni, nel mondo del lavoro).

Considerando il tempo che i ragazzi passano a scuola, ed il fatto che è l'unico ambiente che sono obbligati a frequentare, se anche la scuola riuscisse attraverso delle nuove modalità ad acquisire questa valenza educativa, potrebbe rafforzare enormemente l'azione svolta dagli altri ambienti, contribuendo a creare dei ragazzi, e quindi degli uomini con maggiori abilità di socializzazione per vivere la vita, insieme agli altri, con più felicità.

## Ringraziamenti

Vorrei dedicare questo spazio a chi, con dedizione e pazienza, ha contribuito alla realizzazione di questo elaborato.

Un ringraziamento particolare va alla mia relatrice Mantovan Claudia che mi ha seguito, con la sua infinita disponibilità, in ogni passaggio della realizzazione dell'elaborato, fin dalla scelta dell'argomento.

Ringrazio i miei genitori che mi sono sempre stati accanto, con infinita pazienza.

Ringrazio la Cooperativa Comunica dove ho svolto il mio tirocinio.

Ringrazio i miei compagni di corso per avermi incoraggiato fin dall'inizio del percorso universitario.

Ultimo ma non meno importante ringrazio mio marito, che mi ha aiutato e supportato nei momenti più difficili.

Infine, vorrei dedicare questo piccolo elaborato ai miei due figli, Alessio e Amedeo, che sono la cosa più importante della mia vita e per i quali spero di essere sempre un esempio da seguire.

## Bibliografia

- Associazione Italiana Guide e Scouts d'Europa Cattolici. (2012). *Norme Direttive e Cerimoniale della Branca Guide*. Soriano Nel Cimino: Edizioni Scouting.
- Bello, B. G. (2020). *Intersezionalità. Teorie e pratiche tra diritto e società*. Milano: FrancoAngeli.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2001). *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere e imparare*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Chiosso, G. (2012). *Novecento pedagogico*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Hooks, B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Kanizsa, S., & Mariani, A. M. (2021). *Pedagogia Generale*. Londra: Pearson.
- Lord Baden-Powell of Gilwell. (2018). *Scautismo per ragazzi*. Soriano Nel Cimino: Edizioni Scouting.
- Mazzuchelli, F. (2008). *Il diritto di essere bambino. Famiglia, società e responsabilità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Nubila, R. D. (2008). *Dal gruppo al gruppo di lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sabatano, F. (2019). *La scelta dell'inclusione, Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Milano: Guerini Scientifica.
- Satta, C. (2012). *Bambini e adulti la nuova sociologia dell'infanzia*. Roma: Carocci Editore.
- Speltini, G. (2002). *Stare in gruppo*. Bologna: Il Mulino.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.