

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA -FISPPA
CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Elaborato finale

I BAMBINI E L'AMBIENTE: UN'INFLUENZA
RECIPROCA. DOPOSCUOLA DI MONTAGNA E DI
CITTÀ A CONFRONTO

RELATORE

Prof.ssa Angela Maria TOFFANIN

LAUREANDA Antonella SORATROI

Matricola 1222506

Anno Accademico 2021/2022

Indice generale

Introduzione	2
Capitolo 1 Approccio sistemico-relazionale per comprendere la realtà educativa dei bambini	
Premessa.....	4
Interdipendenza: tutte le componenti di un contesto sono importanti e si influenzano a vicenda.....	4
Decentramento: un passo indietro per vedere la rete.....	7
Conclusione: gli occhiali dell' "educatore relazionale" nel lavoro con i bambini.....	9
Capitolo2:Agency dei bambini	
Agency relazionale	11
Agency del bambino secondo il nuovo paradigma della sociologia dell'infanzia	13
Riconoscimento agency del bambino: implicazioni pratiche per l'educatore.....	15
Segue: la cultura dei pari.....	17
Capitolo 3: La mia esperienza di tirocinio: doposcuola a confronto	
Descrizione della mia attività di tirocinio	19
Relazione bambini-spazio interno.....	20
Relazione bambini-educatori.....	27
Relazione educatori-genitori.....	30
Relazione bambini-natura.....	32
L'influenza dei modelli genitoriali sul rapporto bambini-natura.....	36
Relazione bambini-comunità.....	39
Conclusioni	42
Bibliografia.....	46

Introduzione

Alla base di questo elaborato finale vi è il confronto fra due realtà educative di un servizio di doposcuola in cui ho svolto il mio tirocinio curricolare.

La prima sede si trova nella città di Belluno, all'interno dell'edificio della scuola primaria "Mur di Cadola" (Istituto comprensivo Tina Merlin); la seconda è situata nel paese di montagna di San Gregorio Nelle Alpi, all'interno del parco della Fondazione Lucia De Conz.

Durante la mia esperienza di tirocinante ho avuto modo di osservare come i bambini dei due gruppi, nonostante la composizione omogenea per numero, sesso ed età, esprimessero la loro agency in modo differente nella relazione con i compagni, gli educatori e l'ambiente circostante. A partire da questa constatazione, mi sono chiesta cosa potesse determinare una simile diversità, se ci fossero altri fattori (anche al di fuori della realtà del doposcuola) in grado di influenzare il loro comportamento; oltre a ciò, ho avuto modo di rilevare come l'ambiente (sia interno che esterno) sia stato a sua volta influenzato dall'agire dei bambini. Al fine di comprendere la ragione di tali fenomeni (senza pretesa di esaustività, data la complessità dei contesti in cui viviamo e delle loro dinamiche), ho deciso di confrontare le due realtà educative prendendo in considerazione i vari elementi che le compongono e che sono in costante relazione fra loro.

Il quadro teorico utilizzato nella mia analisi è quello sistemico-relazionale, nel quale si concepisce una determinata realtà come una rete formata da diverse entità connesse fra loro e interdipendenti. Ho scelto tale approccio perchè, a mio avviso, è quello maggiormente in grado di tenere conto della complessità del reale permettendo all'osservatore (in questo caso l'educatore) di comprendere al meglio il contesto in cui vive e opera.

Lo strumento utilizzato per monitorare la mia esperienza di tirocinio è il diario di bordo etnografico.

L'elaborato finale è strutturato in tre capitoli: il primo riguarda la definizione dell'approccio sistemico-relazionale e i vantaggi del suo utilizzo nella comprensione

della realtà educativa; tale quadro teorico, infatti, non solo può essere utilizzato proficuamente nell'ambito della ricerca sull'infanzia, ma anche dall'educatore come lente attraverso la quale osservare la realtà in cui opera permettendogli di comprenderla approfonditamente e rispondere in modo mirato alle sfide che gli si presentano. Nel secondo capitolo, dopo aver illustrato il concetto di agency relazionale, l'analisi prosegue focalizzandosi sul riconoscimento del bambino come attore sociale secondo il nuovo paradigma emergente della sociologia dell'infanzia e il modo in cui egli concretamente agisce nel contesto sociale. Nel terzo capitolo, infine, vengono confrontate le due realtà dei doposcuola analizzandone le relazioni tra le varie componenti secondo il seguente schema:

- relazione bambini-educatori
- relazione educatori-genitori
- relazione bambini-natura
- relazione bambini-comunità

Il risultato della mia analisi, da cui emerge come i bambini e i vari elementi di un ambiente siano interconnessi e si influenzino a vicenda, sarà esposto in modo approfondito nella conclusione di questo elaborato.

Capitolo 1

Approccio sistemico-relazionale per comprendere la realtà educativa dei bambini

Premessa

L'approccio sistemico-relazionale riconosce qualsiasi elemento sociale e non sociale del cosmo come agenti che compongono una vasta costellazione di relazioni¹. In tale prospettiva, l'attenzione è sui nessi tra le entità, piuttosto che sulle entità stesse².

Perché adottare tale quadro teorico per osservare e comprendere la realtà educativa dei bambini ? Il mondo dell'educazione è caratterizzato da una complessa rete di legami; a titolo di esempio, riporto la mia esperienza come tirocinante in due doposcuola del bellunese: in questi contesti si relazionano tra loro diverse componenti, umane e non umane (bambini, educatori, genitori, materiali naturali e artificiali, ambiente sociale ecc...), che creano realtà educative uniche guidate da proprie dinamiche.

Attraverso i concetti di interdipendenza e decentramento che caratterizzano tale approccio, andrò ad illustrare come lo sguardo relazionale sia uno strumento utile all'educatore per comprendere e intervenire al meglio nella realtà in cui opera.

Interdipendenza: tutte le componenti di un contesto sono importanti e si influenzano a vicenda

Il concetto di interdipendenza si riferisce all'interconnessione dei componenti di un dato fenomeno che dipendono l'uno dall'altro e si condizionano a vicenda³.

Facendo riferimento al mondo dell'infanzia, Maggioni e Baraldi sottolineano come «i

1 R.SERRA, *Logiche di rete. Dalla teoria all'intervento sociale*, Franco Angeli, Milano, 2001, pp.81-83.

2 A.SPREAFFICO, *La ricerca del sé nella teoria sociale*, Armando, Roma, 2011, p. 105.

3 P.DONATI, *Introduzione alla sociologia relazionale*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 17.

bambini influenzano la società e ne sono a loro volta influenzati»⁴.

All'interno dei contesti familiari, ad esempio, la ricerca condotta in diverse aree geografiche del mondo fornisce dati ricchi sui vari livelli di esperienza di interdipendenza tra i membri della famiglia, evidenziando come il rapporto bambino-genitore sia caratterizzato da un'influenza reciproca⁵. Kagitcibasi e Ataca hanno mostrato che le relazioni di interdipendenza genitore-figlio, nella costruzione dei legami, coinvolgono diversi aspetti: economico, psicologico e sociale⁶. Nell'esperienza della loro agency, si può sostenere che i bambini nel Sud Globale detengono una posizione interdipendente più forte nelle relazioni bambino-adulto, per il loro contributo economico alla famiglia⁷. Nel Nord Globale invece, come sottolinea Lee, « children are often understood to be special kids of human- 'human futures' – at once bridging the gap between the present and the future and being the material from which the future will be made»⁸, facendo sì che essi vengano cresciuti in modo piuttosto dipendente dall'adulto, con un'enfasi maggiore sul loro valore futuro⁹. Da questi esempi, dunque, capiamo come il bambino non sia in una posizione di mera dipendenza dall'adulto, influenzando concretamente dinamiche familiari e sociali.

Il fenomeno dell'interdipendenza riguarda solo i rapporti fra esseri umani? Raitelhuber, criticando le convenzionali teorie essenzialiste e individualiste, sottolinea come «their

4 G. MAGGIONI, C. BARALDI, *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia*, Quattroventi Editori, Urbino, 1997, p.144.

5 Kagitcibasi e Aycicegi-Dinn, ad esempio, hanno scoperto che le relazioni familiari interdipendenti sono più comuni nelle culture agrarie e meno sviluppate dove le parentele sono piuttosto intrecciate. A. AYCICEGI-DINN, C. KAGITCIBASI, *The value of children for parents in the minds of emerging adults*, *Cross-cultural Research*, 44(2):174-205, ANNO. Boyden et al. hanno scoperto che, rispetto ai mondi minoritari (Nord Globale), i bambini nelle parti più povere dei mondi maggioritari (Sud Globale) sono più interdipendenti poiché apportano valore economico alla famiglia. J. BOYDEN, B. LING, W. MYERS, *What works for working children*, Radda Barnen and UNICEF, Stockholm, 1998.

6 Valore psicologico: soddisfazione, felicità, amore che il bambino dà ai genitori. Valore sociale: mantenimento del cognome e dello stato sociale acquisito con la procreazione. Valore economico: contributo finanziario del bambino alla famiglia. C. KAGITCIBASI, B. ATACA, *Value of children and family change : a three decade portrait from Turkey*, *Applied Psychology: an international review*, 54(3) : 317-337.

7 S. PUNCH, *Youth transitions and interdependent adult-child relations in rural Bolivia*, *Journal of rural studies*, 18: 123-133.

8 N. LEE, *Childhood and biopolitics. Climate change, life processes and human futures*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2013, p.1.

9 LEE, *Childhood and biopolitics*, cit., pp.4-7.

understanding of agency remains somehow individualistic, humanist and cognitive»¹⁰, limitando così l'attribuzione dell'agency all'essere umano. L'autore, facendo riferimento ai rituali sociali, mette in evidenza come «non-human beings, unanimated things or spiritual instances can 'have' agency or be endowed with agency»¹¹; la capacità di influenzare i fenomeni sociali, dunque, non è una prerogativa meramente umana, ma riguarda anche esseri di altre specie, oggetti e circostanze. In tal senso si è espresso anche Latour che, a proposito della teoria dell'attore-rete (actor-network theory) sviluppata insieme a Law e Callon, specifica che essa «extends the word actor-or actant- to non-human, non-individual entities»¹²; secondo Latour, un attore di qualsiasi forma deve essere solo messo in relazione con un'azione, che considera un indicatore di natura agente¹³.

Cosa implica osservare la realtà educativa tenendo a mente il concetto di interdipendenza? Metaforicamente, potremmo pensare alla realtà osservata come ad un puzzle: ogni pezzo (unità) che lo compone è differente ma necessario per completare il quadro. L'educatore, a mio avviso, dovrà dunque esaminare un dato contesto tenendo in considerazione tutte le entità che lo compongono, siano esse umane o non umane; agenti non sono solo i bambini, gli educatori, gli insegnanti e i genitori, ma anche altri elementi come: il contesto fisico (es. il tipo di struttura in cui si svolgono le attività, la presenza o meno di elementi naturali) e sociale, i giochi, la tecnologia e così via. Ogni "pezzo del puzzle" è fondamentale per riuscire ad avere una visione che sia più chiara e completa possibile della realtà educativa in cui si opera¹⁴, permettendo all'educatore di scegliere più consapevolmente come intervenire.

10 E. RAITHELHUBER, *Extending agency. The merit of relational approaches for childhood studies*, in F.ESSER, M.S. BAADER, T.BETZ and B. HUNGERLAND (Eds.), *Reconceptualizing agency and childhood: new perspectives in childhood studies*, Routledge, New York, 2016, p. 91.

11 RAITHELHUBER, *Extending agency*, cit., p. 96.

12 B.LATOURE, *On actor-network theory. A few clarifications*, *Soziale Welt*, 47(4), p.369.

13 LATOUR, *On actor-network theory*, cit., pp. 370-381.

14 A mio parere, la complessità della realtà è tale da non permetterci di arrivare a conoscerla completamente; aggiungendo poi il fatto che lo sguardo di chi osserva è soggettivo (comportando così diversi gradi di sensibilità nel cogliere o meno certe sfumature che caratterizzano il mondo in cui viviamo), qualche "pezzo del puzzle" inevitabilmente non verrà preso in considerazione; per tale motivo ritengo che lo sguardo relazionale sia estremamente utile per cogliere i nessi fra le varie componenti di un contesto, senza però alcuna pretesa di esaustività.

Decentramento: un passo indietro per vedere la rete

Il processo di decentramento è una strategia che ci permette di vedere le entità di un sistema¹⁵; in connessione tra di loro¹⁶.

Spyrou, sottolineando che la svolta ontologica nel pensiero sociologico esamina la complessità e la rete di processi, chiede di decentrare l'infanzia come obiettivo categorico¹⁷; pur riconoscendone il valore a livello teorico, Spyrou si avvicina in modo critico alla ricerca centrata sull'infanzia in quanto essa tratta l'infanzia come categoria sociale e potrebbe non riuscire a vedere le relazioni interattive tra le componenti sociali e non sociali¹⁸.

Per capire meglio cosa implichi utilizzare la relazionalità come lente teorica nella ricerca sull'infanzia, riporto brevemente qualche esempio. Taylor e Pacini-Ketchabaw hanno svolto una ricerca sull'apprendimento interspecie dei bambini¹⁹, tenendo in considerazione le loro interazioni con formiche e vermi come ambiente di apprendimento. Gli studiosi hanno messo in luce come i bambini abbiano l'opportunità di imparare relazionandosi con specie non umane (a cui viene riconosciuta l'agency). Lee²⁰ ha esaminato la correlazione tra cambiamento climatico e infanzia; ha evidenziato come la crisi climatica abbia un forte impatto sulla vita dei bambini e, allo stesso tempo, ha sottolineato come essi possano avere un ruolo nel contrastare questo fenomeno che sta peggiorando sempre più le condizioni di vita del pianeta. Krafl e Horton hanno studiato l'interazione dei bambini con sostanze naturali come batteri e fango²¹; il focus

15 Pati definisce il sistema « un complesso di parti le quali, dotate di determinate connotazioni, istituiscono tra loro relazioni, talché il comportamento di ciascuna di esse risulta contraddistinto dal legame in cui è coinvolto e viceversa». L.PATI, *La pedagogia e la prospettiva sistemico-relazionale*, in G.VICO (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione. Seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale*, V&P, Milano, 1984, p.71.

16 G.ELIA, *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, Franco Angeli Edizioni, Milano, 2015, p.156.

17 S. SPYROU, *Time to decenter childhood*, 24(4), p. 433.

18 SPYROU, *Time to decenter childhood*, cit. pp. 434-437.

19 A.TAYLOR, V. PACINI- KETCHABAW, *Learning with children, ants and worms in the Anthropocene: towards a common world pedagogy of multi species vulnerability*, *Pedagogy Culture & Society*, 23(4). 507-529.

20 LEE, *Childhood and biopolitics*, cit. pp.113-128.

21 P.KRAFTL, J. HORTON, *Children's geographies and the "New wave" of childhood studies*, in *Reimagining childhood studies*, Bloomsbury Academic, London, 2019, pp. 105-122.

della loro ricerca non è sull'essere umano ma sulla vita stessa che costituisce flussi e strutture in continua evoluzione. I due ricercatori sottolineano come l'infanzia si trovi all'interno di una rete di componenti umane, non umane e naturali della vita (es. computer, cibo, giocattoli, montagne, vermi). Da questi esempi si può notare come, decentrando l'infanzia, si possa cogliere la sua correlazione con altre componenti.

Come osserva Prout, « children and young people are disproportionately affected by each of the main dimensions of the social and political crisis that seems to characterize current times. Climate change, (...), financial crisis (...) this point us towards building childhood studies as a field that can be multidisciplinary in a broad sense- that is spanning the natural sciences, the social sciences and the humanities²²».

Con l'avvento degli approcci relazionali nella ricerca sull'infanzia, studiare l'infanzia significa ora ricercare anche problemi ambientali, culturali, tecnologici e altre dinamiche in continua evoluzione sulla Terra.

Tornando all'attività dell'educatore, quali sono i vantaggi del processo di decentramento nell'osservazione della realtà educativa? A mio avviso, esso risulta molto utile quando si tratta di trovare strategie di intervento a fronte di comportamenti problematici nei bambini, sia a livello individuale che di gruppo. Nel corso della mia esperienza di tirocinio ho avuto modo di affrontare diverse situazioni problematiche che si sono manifestate nell'ambiente in cui svolgevo la mia attività e, per poterle affrontare, la strategia adottata in equipe è stata sempre quella del "fare un passo indietro", allontanando il focus dal contesto doposcuola e allargandolo ad altri ambienti e dinamiche che coinvolgevano i bambini: situazione familiare, scolastica, osservazione del comportamento del bambino in relazione a diversi elementi, naturali e non. Nel caso di un bambino con diagnosi di ADHD + DOP, ad esempio, è stato fondamentale rilevare come egli ,a prescindere dalla presenza o meno di altri bambini (che potevano essere facilmente fonte di stress), si sentisse molto più a suo agio nel bosco rispetto ad un ambiente chiuso come quello del doposcuola, nel quale manifestava frequentemente crisi di aggressività, sia nei confronti dei compagni che degli educatori; questa semplice osservazione sul suo rapporto con la natura ci ha permesso di attuare una strategia che

22 A. PROUT, *In defence of interdisciplinary childhood studies* , Children and Society, 33(4),p.309.

lo facesse sentire più sicuro e padrone della situazione, giocando molto con gli spazi aperti e gli elementi naturali (es. proponendo attività come costruzione di archi, spade, capanne usando i materiali del bosco).

Un altro esempio che riporto è quello di una bambina con una personalità molto spiccata, piuttosto insofferente alle regole del doposcuola e che passava gran parte dei pomeriggi a fare caos e prendere in giro i compagni più piccoli. All'arrivo dei genitori, la bambina si "trasforma" diventando particolarmente docile e quieta, cercando di capire se gli educatori avrebbero o meno riferito qualcosa "a mamma e papà" in merito al suo comportamento "sopra le righe" tenuto durante il pomeriggio. Anche in questo caso, per capire come intervenire, è stato necessario fare un passo indietro e guardare oltre le mura del doposcuola, cercando di cogliere e analizzare la rete di rapporti che la riguardavano; in questo modo, parlando sia con gli insegnanti che i genitori, è emerso che quest'ultimi sono militari, molto rigidi nel modo di educare i figli, e che l'arrivo del fratellino ha monopolizzato l'attenzione della famiglia. Questi elementi ci hanno permesso di ipotizzare che le cause dei comportamenti di disturbo della bambina fossero da un lato una richiesta di attenzioni, dall'altro un modo di manifestare la sua individualità repressa fra le mura domestiche; abbiamo attuato delle strategie che miravano a far sentire importante la bambina permettendole di avere un ruolo all'interno del gruppo, dandole degli obiettivi e lasciandole la libertà di decidere come raggiungerli (all'interno di regole condivise precedentemente con gli educatori). L'intervento ha avuto degli effetti positivi con il passare del tempo e credo che la sua progettazione non sarebbe stata possibile se lo sguardo educativo non avesse tenuto conto di altre dinamiche, esterne alla realtà circoscritta del doposcuola, che hanno influenzato il suo comportamento.

Conclusione: gli occhiali dell' "educatore relazionale" nel lavoro con i bambini

In questo capitolo si è parlato brevemente dell'approccio sistemico-relazionale come lente teorica attraverso la quale guardare la realtà educativa dei bambini.

Il concetto di interdipendenza ci ha permesso di capire *che cosa* osservare (tutti gli elementi del contesto sono importanti e vanno tenuti in considerazione in quanto si influenzano a vicenda), quello di decentramento ci ha mostrato *come* farlo (fare un "passo indietro", rispetto all'entità osservata, per cogliere il sistema nella sua interezza).

La realtà è molto complessa, elementi umani e non umani si influenzano a vicenda; chi opera nel mondo dell'educazione, in particolare con i bambini, a mio avviso non può non tenere conto di questa fitta rete di relazioni che coinvolge diversi ambiti: da quello più circoscritto (come quello familiare), a fenomeni su larga scala (come l'attuale crisi ambientale).

La mia prospettiva non concepisce l'approccio sistemico-relazionale come infallibile ed esaustivo nel comprendere la realtà educativa; l'educatore che decide di utilizzare tale lente teorica è pur sempre un essere umano, come tale limitato e con una sensibilità e modus operandi unico nell'osservare e interpretare ciò che accade intorno a lui.

Decidere di adottare uno sguardo relazionale, a mio avviso, fa sì che l'educatore si impegni a cogliere e mettere in relazione fra loro tutti i possibili elementi che fanno parte dell'esperienza di vita dei bambini, aprendo la strada verso una comprensione più profonda della realtà educativa e consentendo la realizzazione di interventi "a misura" del singolo bambino.

Capitolo 2

Agency dei bambini

Agency relazionale

"Agency" è un concetto socio-antropologico e pedagogico che è stato discusso fin dagli anni '70²³. Affrontando tale tematica, Emirbayer e Mische sottolineano che «neither rational choice theory, norm-based approaches, nor any of the other social perspectives extant today provide a fully adequate understanding of its significance and constituent features. Nor do such perspectives satisfactorily answer the question as to how agency interpenetrates with and impacts upon the temporal-relational contexts of action»²⁴.

L'agency è generalmente definita come la capacità degli individui di agire in situazioni specifiche e di prendere decisioni²⁵.

Si distingue tra *individualistic agency*²⁶, che si concentra sull'individuo e *social agency*²⁷ (agency relazionale), che si basa sulle istituzioni ed il potere che essi esercitano.

Nella concezione relazionale, l'agency si manifesta nelle interazioni tra esseri sociali e materiali; a tal proposito Raithelhuber, criticando le teorie convenzionali che concepiscono l'agency in modo individualistico e attinente esclusivamente agli esseri umani, sottolinea come gli approcci relazionali «allow agency to be conceived as a complex, situational, and collective achievement that is partly stabilised through other "humans" and "objects", or mediated by them. This extended understanding of agency is

23 J.BATTISTINI, *L'infanzia: tra cambiamenti culturali comunicativi e tecnologici*, Temperino Rosso Edizioni, Brescia, 2022, p.55. Per approfondire la storia e il dibattito riguardante il significato di agency, si vedano: M.EMIRBAYER, A.MISCHE, *What is agency?*, *The American Journal of Sociology*, Vo.103,n.4, (Ja.1998),pp.962-1023 ; A.SPANÒ, *Il problema dell'agency*, in A.SPANÒ, *Studiare i giovani nel mondo che cambia. Concetti, temi e prospettive negli Youth Studies*, Franco Angeli, Milano, 2018, pp.104-105.

24 EMIRBAYER, MISCHE, *What is agency?*, cit.p.52.

25 C.BARKER, D.GALASINSKI, *Cultural studies and discourse analysis. A dialogue on language and identity*, Sage Publications, London, 2001,p. 46.

26 BATTISTINI, *L'infanzia*, cit. p. 55.

27 BATTISTINI, *L'infanzia*, cit. p. 55.

far from being an updated version of the conventional understanding of agency. [...] a fully social or collective understanding of agency that includes "objects" leads to something different. It enhances our sensitivity towards what is regarded as important and should be examined²⁸». Dal momento che l'agency si costruisce attraverso relazioni sociali e interpersonali²⁹, gli agenti sono collegati fra di loro in una sorta di rete; guardando alla nostra esperienza quotidiana è facile notare come le interazioni non siano statiche e i rapporti varino; questo comporta che la rete sia in continuo movimento pertanto, come sottolineano Emirbayer e Mische, l'agency può essere definita come un processo che varia nel tempo e costituita da tre elementi³⁰.

Il primo riguarda l'iterazione (*iterational element*): si tratta della riattivazione selettiva di schemi di pensiero e di comportamenti del passato che permettono di mantenere identità, interazioni e istituzioni³¹; il secondo elemento è la proiettività (*projective element*), che rende possibile immaginare schemi di azione alternativi per il futuro³²; l'ultimo è quello pratico-valutativo (*practical-evaluative element*), che permette di prendere decisioni sulla base di varie possibilità di azione in situazioni attuali³³.

Una comprensione relazionale dell'agency «can reconstruct agency out-side of the classic dualism of personality and society, child and adult, action and structure and so on³⁴». L'agency relazionale, dunque, è contestualmente collocata nelle reti intricate delle nostre esperienze di vita quotidiana, si manifesta attraverso le relazioni tra esseri umani e materiali in un dato momento e spazio ed è destinata a cambiare nel tempo e nei contesti.

28 RAITHELHUBER, *Extending agency*, cit. p. 99.

29 «il potere sociale della social agency è mediato attraverso le relazioni (forme) sociali. In tale reciprocità tra agire sociale e relazioni (forme) sociali si esprime il fatto che le relazioni sociali costituiscono un ordine di realtà che non è derivativo dagli individui (cioè dalle loro caratteristiche individuali e nemmeno dal loro agire individuale)». P.DONATI, R.SOLCI, *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono*, Bollati Boringheri, Torino, 2011, p.140.

30 EMIRBAYER, MISCHÉ, *What is agency?*, cit. p. 962

31 EMIRBAYER, MISCHÉ, *What is agency?*, cit. p. 971.

32 EMIRBAYER, MISCHÉ, *What is agency?*, cit. p. 971.

33 EMIRBAYER, MISCHÉ, *What is agency?*, cit. p. 971.

34 F. ESSER, *Neither "thick" nor "thin": reconceptualising agency and childhood relationally*, in F.ESSER, M.S. BAADER, T. BETZ and B. HUNGERLAND (Eds), *Reconceptualising agency and childhood*, cit., p.48.

Agency del bambino secondo il nuovo paradigma della sociologia dell'infanzia

La sociologia ha iniziato a considerare i bambini come attori sociali dotati di una propria visione del mondo a partire dal 1980³⁵; prima di allora, gli approcci sociologici ignoravano l'agency dei bambini, considerandoli alla stregua di "passive objects"³⁶.

Il cambio di paradigma nella ricerca sull'infanzia ha rivalutato i bambini come "partecipanti attivi" di ricerca, piuttosto che come oggetti³⁷; il modo di rivolgersi ai bambini cambia: non sono più considerati come destinatari passivi della vita degli adulti, ma viene riconosciuta la loro agency e i loro modi unici di contribuire alla realtà in cui vivono.

James e Prout mettono in luce i principi del nuovo paradigma. Il primo principio è «childhood is [...] a social construction»³⁸ e, in quanto tale, varia a seconda delle caratteristiche strutturali e culturali della società; esistono molti tipi di infanzia, basti pensare alle differenze che intercorrono tra l'infanzia generalmente "protetta" del Nord Globale³⁹ e quella del Sud Globale⁴⁰ o, guardando a una realtà più circoscritta, ai modi diversi in cui vengono cresciuti i bambini nel Nord e Sud Italia, in contesti cittadini piuttosto che rurali e così via. Il secondo principio si ricollega al primo mettendo in luce in modo più specifico che «childhood, as a variable of social analysis, can never be

35 J. QVORTRUP, *Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking*, Rivista Internazionale di Scienze Sociali, Luglio-Dicembre 2009, Anno 117, no.3/4, pp. 631-632. Riprendendo le parole di Corbisiero e Berritto, «il nuovo paradigma della sociologia dell'infanzia, sviluppato dalla sociologia britannica nell'ultimo trentennio del secondo scorso, rappresenta un sostanziale cambiamento nella sociologia più ortodossa, in quanto riconosce i bambini come attori sociali capaci di fare scelte e di esprimere e realizzare idee». F. CORBISIERO, A. BERRITTO, *Socializzare outdoor: se non ora quando? Come i bambini affronteranno i nuovi bisogni di socialità e di distanziamento sociale ora e nel futuro post-Covid*, in A.R. FAVRETTO, A. MATURO, S. TOMELLERI, *L'impatto sociale del Covid-19*, Franco Angeli Edizioni, Milano, 2021, p. 384.

36 P. ALDERSON, *Children as researchers: participation rights and research methods*, in P. CHRISTENSEN & A. JAMES (Eds.), *Research with children: perspective and practice*, Falmer Press, London, 2008, p. 278.

37 ALDERSON, *Children as researchers*, cit., pp. 276-290.

38 A. PROUT, A. JAMES, *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*, Falmer Press, London, 1997, p. 3.

39 Si veda in particolare: S. MINTZ, *The changing state of childhood: american childhood as a social and cultural construct*, paper presented at restaging childhood conference, Utah State University, Utah, 2009.

40 Vedi supra cap.1.

entirely separated from other variables such as class, gender or ethnicity»⁴¹; a tal proposito riporto la mia esperienza in un CAT⁴² di Padova (per bambini dai 6 agli 11 anni) in cui ho svolto il servizio civile universale nel 2020. Il centro in cui ho prestato la mia attività veniva definito dagli stessi educatori "il CAT ghetto" ,in quanto frequentato esclusivamente da bambini di origine straniera e in situazioni familiari fragili sia dal punto di vista personale che economico. I bambini tendevano a formare gruppi dividendosi per etnia (es. marocchina, nigeriana) ,parlavano spesso fra loro e con gli educatori delle difficoltà economiche dei genitori, dei rapporti difficili con i membri della famiglia e non di rado tentavano di portare via di nascosto i materiali del CAT (fogli, pennarelli, matite ecc..) giustificandosi, una volta scoperti, dicendo che loro a casa quelle cose non le avevano e non potevano permetterselo. I bambini in questo contesto ricoprivano poi un ruolo importante dal punto di vista sociale: essendo nati e cresciuti in Italia , spesso erano gli unici possibili intermediari nella comunicazione tra educatori e genitori che non parlavano bene la nostra lingua; da questo punto di vista si può dunque notare la loro importanza dal punto di vista sociale nella quotidianità. . L'infanzia del "CAT ghetto" è un'infanzia fatta di difficoltà familiari ed economiche di cui i bambini sono perfettamente consapevoli; questo si traduce in una visione del mondo certamente meno innocente e protetta rispetto a quella della maggioranza dei bambini "di casa nostra", come ho avuto modo di constatare durante la mia esperienza lavorativa in altre realtà educative. Nei doposcuola bellunesi l'atmosfera che ho trovato era ben diversa: un'infanzia decisamente più protetta e bambini con una percezione più "rosea" del mondo. Gli argomenti di cui parlavano frequentemente fra di loro e con gli educatori riguardavano fondamentalmente la vita scolastica o altri temi molto più frivoli come le ultime tendenze su Youtube o i "must have" del momento come : slime colorati, pop-it, biglie e così via. Raramente sono state riportate serie difficoltà in famiglia a livello personale o economico, come capitava spesso nella realtà padovana dove la maggior parte dei bambini erano noti ai servizi sociali. Quando si osserva l'infanzia in un certo contesto, dunque, bisogna tenere in considerazione anche l'aspetto sociale, di genere e di etnia dei bambini; da notare inoltre come questi elementi, influenzando il bambino, fanno sì che egli contribuisca in modo unico alla costruzione

41 PROUT, JAMES, *Constructing and reconstructing childhood*, cit. p.3.

42 Centro di Aggregazione Territoriale

della realtà. Il terzo principio del nuovo paradigma statuisce che « childhood and children's social relationships and culture are worthy of study on their own right, and not just in respect to their social construction by adults. This means that children must be seen as actively involved in the construction of their own social lives, the lives of those around them and of the society in which they live. They can no longer be regarded as simply the passive subjects of structural determinations»⁴³. Questo principio comporta l'utilizzo del metodo etnografico nella ricerca sull'infanzia: esso infatti permette di dare voce in modo diretto ai bambini rendendoli partecipi nella produzione di dati utilizzabili dai ricercatori⁴⁴. Infine, «it can be said that to proclaim a new paradigm of childhood sociology is also to engage in and respond to the process of reconstructing childhood in society»⁴⁵, implicando così una riflessione sul concetto stesso di infanzia e di come essa venga costruita e ricostruita dai bambini e per i bambini (da parte della società).

Come sottolineano James e Prout, l'emergere di questo nuovo approccio all'infanzia «is often contradictory and [...] although it is possible to identify these features as belonging to a new paradigm for the study of childhood it is clear that the paradigm exists more as a potential possibility than as an already completed set of theoretical postulates»⁴⁶; il nuovo approccio nella sociologia dell'infanzia continua ad essere "emergente", incompleto e aperto a nuove vie di indagine.

Riconoscimento agency del bambino: implicazioni pratiche per l'educatore

Dalle prospettive della nuova sociologia dell'infanzia, James tratta l'agency come un insieme di capacità impiegate dai bambini per fare la differenza nelle loro vite e dare un contributo alla società⁴⁷. I bambini influenzano le relazioni familiari, le tendenze di consumo e altri fenomeni sociali che possiamo osservare facilmente nel quotidiano (basti pensare, ad esempio, come la presenza di un bambino possa condizionare il modo

43 PROUT, JAMES, *Constructing and reconstructing childhood*, cit.,p.4.

44 PROUT, JAMES, *Constructing and reconstructing childhood*, cit.,pp.4-5.

45 PROUT, JAMES, *Constructing and reconstructing childhood*, cit.,p. 5.

46 PROUT, JAMES, *Constructing and reconstructing childhood*, cit.,p. 5.

47 A. JAMES, *Agency*, in J. QVORTRUP, W.A. CORSARO, M.S. HONIG, (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies*, Palgrave MacMillan, Hampshire, 2016, pp. 34-35.

di comportarsi e parlare di un gruppo di adulti: es. attenzione al linguaggio usato, ai temi trattati). L'agency dei bambini è di natura diversa rispetto a quella degli adulti, poichè comprendono il mondo in modo diverso rispetto a quest'ultimi⁴⁸.

O'Kane sottolinea come, per lungo tempo, le voci dei bambini siano state culturalmente e storicamente emarginate⁴⁹. Grazie ai contributi della sociologia dell'infanzia e al riconoscimento dei bambini come partecipanti attivi della società è emersa la pratica dell'ascolto nei loro confronti, coinvolgendoli nella ricerca come contributori.

Christensen mette in luce il fatto che la ricerca con i bambini richieda un riesame delle strutture concettuali che influenzano la rappresentazione e la partecipazione dei bambini⁵⁰; gli studiosi dell'infanzia, di conseguenza, hanno rivisitato il quadro concettuale e metodologico della ricerca con i bambini. Come prima cosa, il riconoscimento dell'agency dei bambini ha implicato il passaggio terminologico da "ricerca *sui* bambini" a "ricerca *con* i bambini"⁵¹. Roberts pone l'accento sull'ascolto dei minori, sottolineando come esso sia essenziale per rispettarli come soggetti ed esseri umani; ascoltare i bambini significa riconoscere i loro contesti, problemi e modi di partecipare alla vita⁵². Tale prospettiva non solo ha reso necessaria una revisione delle metodologie di ricerca con i bambini, ma anche considerazioni etiche e teoriche ampiamente costruite per la ricerca con gli adulti⁵³. Come sottolineano Fine e Sandstrom, adulti e bambini hanno visioni del mondo diverse⁵⁴. Oltre a ciò, esattamente come accade tra gli adulti, anche tra i bambini emergono idee e concezioni differenti su ciò che li circonda; noi adulti tendiamo a capire il mondo in base al nostro sguardo più "maturo" e, pertanto, potremmo aver bisogno di lavorare sulle nostre prospettive ed elaborare strategie per "rompere il ghiaccio" per parlare un linguaggio simile a quello

48 N. THOMAS, C. O'KANE, *The ethics of participatory research with children*, *Children and Society* (12), pp.336-348.

49 C. O'KANE, *The development of participatory techniques: facilitating children's views about decisions which affect them*, in P. CHRISTENSEN, A. JAMES (Eds.), *Research with children: perspectives and practice*, Routledge Falmer, London, 2008, p.126.

50 CHRISTENSEN, JAMES, *Research with children*, cit., p. 4.

51 CHRISTENSEN, JAMES, *Research with children*, cit., p.1.

52 H. ROBERTS, *Listening to children and hearing them*, in CHRISTENSEN and JAMES (Eds.), *Research with children*, cit., pp. 260-275.

53 S. PUNCH, *Research with children: the same or different from research with adults?*, *Childhood*, 9(3), pp. 321-341.

54 G.A. FINE, K.L. SANDSTROM, *Knowing children: participant observation with minors*, Sage, California, 1988, p.13.

dei bambini e poter comprendere la realtà dal loro punto di vista. Questa sfida, a mio avviso, non riguarda solo i ricercatori ma anche gli educatori e , in generale, chiunque si trovi a lavorare a contatto con minori.

Segue: la cultura dei pari

Secondo Honig, i bambini sono attori competenti del proprio mondo perché creano la propria cultura, un sistema di significati collettivo e ciò è da attribuire alla loro agency⁵⁵

La cultura dei pari (Peer culture)⁵⁶, consiste in tutte quelle attività, routine, valori e modi di pensare che i bambini producono e condividono nelle loro interazioni con i pari; i bambini utilizzano le conoscenze che ricevono dal mondo degli adulti per creare e partecipare alla propria cultura dei pari. I bambini usano le conoscenze che ricevono dal mondo degli adulti per creare e partecipare alla propria cultura dei pari; dall'altro affrontano i propri problemi trasformando creativamente le informazioni che ricevono dal mondo degli adulti. Questo processo prende il nome di "riproduzione interpretativa"⁵⁷.

La consapevolezza intorno a queste dinamiche si è rivelata molto utile durante il mio inserimento nel doposcuola di città e quello di montagna. Le dinamiche di approccio con i due gruppi sono state molto differenti. Nel doposcuola di montagna, i bambini sono molto legati al mondo contadino e le domande che ho ricevuto al mio arrivo sono state: "ma tu sei una contadina?", "hai un trattore?", "sai fare l'orto?". Per agevolare il mio inserimento in questa realtà educativa ho fatto appello alle mie conoscenze nel campo caccia/pesca/agricoltura (avendo in famiglia chi svolge queste attività), rivelandosi una mossa vincente in quanto sono arrivata ad essere coinvolta nelle conversazioni dei bambini relativamente a questioni come : problema del lupo in montagna, come stava andando la caccia, piani per andare nel bosco a raccogliere i funghi ecc... Oltre a questo, è stato decisivo rispolverare il dialetto (che uso raramente anche in famiglia) : i bambini in questo doposcuola utilizzano molto il dialetto,

55 HONIG, *The palgrave handnbook of childhood studies*, cit.,p.64.

56 si veda a riguardo: W.A. CORSARO, *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna, 2003.

57 E. ABBATECOLA, L.STAGI, *Pink is the new black: stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2017, p. 58.

specialmente "i capi" del gruppo, per questo è importante parlarlo per essere ascoltati e avere rispetto. Nel doposcuola di città, invece, ho dovuto decisamente cambiare registro; al posto della caccia, ho dovuto aggiornarmi sulle ultime tendenze di Youtube, TikTok e musica per avere una base di conversazione su cui costruire un rapporto di fiducia e complicità e far capire che sì, anche io ero in grado di parlare la "loro lingua". Ogni gruppo di bambini è unico e guidato da propri valori e dinamiche, pertanto l'educatore deve essere in grado di cogliere queste sfumature e farne tesoro per poter inserirsi nel modo più naturale possibile nella realtà educativa in cui opera (il che non significa, a mio avviso, fingere di essere un bambino, l'asimmetria inevitabilmente rimane, ma si ha una chiave che permette di entrare in una relazione profonda con lui).

Come avrò modo di approfondire nel prossimo capitolo, la cultura dei pari sviluppata nei due gruppi è molto legata alla natura degli elementi che fanno parte del contesto; i fattori che entrano in gioco nella comprensione della realtà educativa sono molteplici: relazione educatore-bambino, relazione con i genitori e con gli insegnanti, relazione tra i bambini stessi. La rete che si crea intorno ad ogni bambino è vasta e il gioco di squadra è fondamentale per conoscerla. La relazione con il bambino a mio avviso rimane decisiva per comprendere certe dinamiche e, in questo senso, credo che l'educatore debba avere una spiccata sensibilità ed empatia per entrare in sintonia con lui, creare un legame di fiducia per vedere il mondo attraverso i suoi occhi e farsi interprete dei suoi comportamenti. Come sottolineato più volte, siamo pur sempre esseri umani; i bambini hanno le loro preferenze esattamente come noi adulti. Il punto su cui voglio porre l'attenzione è: i bambini vanno ascoltati ed è importante che l'educatore faccia tutto ciò che è in suo potere per metterli nelle condizioni di poterlo fare. L'adulto (che sia l'educatore, un genitore o un insegnante) non può a mio avviso ergersi come unico interprete della realtà infantile; è necessario riconoscere l'agency dei bambini, rapportarsi con loro per conoscerne i valori e il modo in cui contribuiscono a influenzare la realtà che li circonda.

Capitolo 3

La mia esperienza di tirocinio: doposcuola a confronto

Descrizione della mia attività di tirocinio

Ho svolto il mio tirocinio formativo della durata di 250 ore presso "Società Nuova-Cooperativa Sociale O.N.L.U.S."⁵⁸, all'interno del servizio di "doposcuola Opplà" (target: bambini della scuola primaria, 6-11 anni).

La cultura educativa che caratterizza il servizio mette al centro il bambino: il doposcuola è concepito come uno spazio in cui esprimere se stessi e la propria unicità, avendo la possibilità di proporre attività e confrontarsi con gli altri in un tempo non sempre strutturato dall'adulto. Un altro aspetto molto importante della proposta educativa e formativa del doposcuola, è il rapporto con il territorio. Il servizio è distribuito in diverse zone all'interno della provincia di Belluno e in ciascuna sede i bambini, insieme agli educatori, hanno modo di esplorare e conoscere il territorio che li circonda, nell'ottica di integrarsi sempre più con la realtà locale.

La routine giornaliera che caratterizza tutte le sedi è la seguente:

13.00 : arrivo in struttura

13.00-13.30 : gioco libero

13.30-14.00: pranzo

14.00- 14.30 : gioco libero

14.30- 16.00 : compiti

16.00-17.30 merenda e laboratori / attività a scelta del bambino

⁵⁸ Società Nuova opera nel bellunese dal 1977 portando avanti una serie di servizi socio assistenziali e di inclusione socio lavorativa. Il settore storico di intervento della cooperativa è rappresentato dalla disabilità adulta ma, negli anni, si è aperta e specializzata anche in altri ambiti, cogliendo le richieste in continua evoluzione del territorio e implementando soluzioni innovative per rispondervi. Nascono e si sviluppano così i servizi per il disagio psichiatrico, per l'autismo, per l'infanzia e l'inclusione sociale e lavorativa di persone in situazione di svantaggio.

Escludendo il momento del pranzo e dei compiti, il restante tempo non è strutturato rigidamente dagli adulti. Gli educatori raccolgono le proposte dei bambini, ideando giochi e attività su misura per loro e lasciando la libertà ad ognuno di decidere se prendervi o meno parte. Ogni bambino, all'interno di regole condivise del doposcuola, può ideare delle attività da svolgere singolarmente o coinvolgendo altri compagni.

Durante la mia esperienza di tirocinio ho collaborato con gli educatori supportando individualmente o in sottogruppi i bambini durante l'esecuzione dei compiti, ideando delle attività, monitorando situazioni specifiche (es. casi di bambini con diagnosi di ADHD + DOP). Ogni due settimane, inoltre, ho partecipato alle riunioni dell'equipe dell'area minori (composta dagli educatori delle varie sedi del servizio e da una psicologa) in cui si discutono collegialmente i casi più problematici e si mettono a punto strategie condivise per risolverli.

In accordo con il mio tutor docente, ho monitorato la mia esperienza utilizzando il diario di bordo etnografico; ho osservato cercando di immergermi il più possibile nella realtà dei bambini e utilizzando come quadro teorico di riferimento l'approccio sistemico-relazionale.

Relazione bambini-spazio interno

Ho svolto il mio tirocinio presso due sedi:

a Belluno, presso la scuola primaria "Mur di Cadola" (Istituto comprensivo Tina Merlin)

a San Gregorio nelle Alpi, presso la struttura "Arcadia" all'interno del parco della Fondazione Lucia De Conz.

A Belluno, lo spazio del doposcuola si trova all'interno della scuola primaria "Mur di Cadola", composta da due edifici distinti (detti rispettivamente "Mur vecchio" e "Mur Nuovo") all'interno di un ampio cortile recintato e circondato da condomini residenziali. Normalmente le attività del doposcuola si svolgono in un'aula riservata al piano terra del complesso nuovo; la classe ha un accesso diretto al giardino e, oltre ad essa, i bambini hanno la possibilità di usufruire del corridoio molto ampio del pianterreno in cui sono

stati ricavati ulteriori spazi per lo studio e il tempo libero attraverso la disposizione di banchi, sedie, armadi per i giochi/libri riservati alle attività del doposcuola. In questa sede i bambini possono muoversi liberamente negli spazi adibiti al servizio, essendo gli unici ospiti della struttura nel pomeriggio.

Per diversi mesi, a causa di alcuni lavori di ristrutturazione, lo spazio normalmente adibito ad uso del doposcuola è stato utilizzato per ospitare una classe dell'asilo nido comunale; la sede del doposcuola è stata spostata in una stanza situata al primo piano dell'edificio di "Mur vecchio". Per i bambini è stato un cambiamento importante: non avevano più un luogo esclusivo da poter personalizzare liberamente (agli educatori è stata data disposizione di mantenere l'aula "sobria", dal momento che veniva utilizzata durante la mattinata per altre attività scolastiche), lo spazio del corridoio era più che dimezzato rispetto alla normalità e la mancanza di un accesso diretto al cortile ha portato a un cambio di regole circa il modo di spostarsi all'interno del doposcuola (la tendenza dei bambini ad usare pericolosamente le scale come terreno di gioco e la necessità di evitare di creare caos per il personale scolastico che si fermava a lavorare nel pomeriggio in quell'edificio ha portato a stabilire che, nel tempo libero, i bambini dovessero decidere se svolgere attività all'interno o all'esterno, senza entrare e uscire continuamente dalla struttura). Il cambio di sede ha comportato, a mio avviso, degli effetti sull'espressione dell'agency dei bambini e il loro modo di vivere il doposcuola. Nella sistemazione abituale, dal momento che la classe si affacciava direttamente sul giardino, i bambini potevano entrare ed uscire a loro piacimento dall'aula trovando ognuno il proprio spazio (essendocene molto sia all'interno che all'esterno). Il fatto di avere una classe riservata ha fatto sì che i bambini del doposcuola si sentissero protagonisti di quel luogo decorandolo con disegni, sistemandone i banchi, sedie e materiali in base alle loro esigenze (es. unendo i tavoli per dei laboratori o per creare delle "isole dei compiti" in grado di ospitare molti bambini), lasciandovi vestiti o altri effetti personali (es. le borracce) per "il giorno dopo". Il corridoio del pianterreno, essendo molto vasto e attrezzato con banchi e sedie, ha permesso ai bambini di occupare spontaneamente lo spazio dividendosi per età al momento dei compiti: i bambini di prima e seconda elementare generalmente rimanevano con gli educatori nella classe del doposcuola, quelli di terza e quarta si sistemavano nella parte del corridoio con più

tavoli e sedie e, infine, i bambini di quinta occupavano un angolo del pianerottolo da cui allontanavano chiunque si avvicinasse (perfino gli educatori).

Il doposcuola era frequentato in media da una ventina di bambini. Ritrovarsi tutto a un tratto dall'aver uno spazio molto ampio in cui muoversi e organizzare il proprio tempo, a dover svolgere il momento del pranzo, i compiti e i laboratori/attività libere in un'unica aula non è stato semplice : in un ambiente decisamente ridimensionato rispetto al precedente, è stato difficile per i vari gruppi di bambini coesistere non avendo la possibilità, come prima, di ricavare delle zone in cui poter dividersi e stare senza continue interferenze da parte di altri bambini. Anche nel mondo infantile esiste il bisogno di privacy⁵⁹; nella nuova sede era impossibile soddisfare questa esigenza e i bambini hanno cercato nuovi posti in cui stare all'interno dell'edificio, sconfinando in aule e corridoi nei quali sapevano di non poter andare. Anche a livello motorio la nuova sede ha messo a dura prova i bambini. Nell'ampio corridoio della sede abituale del doposcuola, i bambini si organizzavano in modo tale da avere la "zona calcio", la "zona ping-pong" e un'ulteriore zona in cui sperimentare altri sport (es. volano, pallavolo, corsa, danza). Nella nuova sistemazione temporanea ciò non era minimamente immaginabile, essendo troppo piccola ed essendoci anche altro personale scolastico che passava per il corridoio nel pomeriggio. Gli educatori hanno cercato di soddisfare il bisogno motorio dei bambini stando il più possibile in cortile o portando i bambini al parco giochi del quartiere, ma la frustrazione di non potersi organizzare "come prima" è comunque rimasta, tanto che spesso veniva chiesto quando sarebbero potuti tornare nella struttura solita. In questo senso, penso che sia stato difficile per i bambini dover scendere a compromessi e ridimensionare la loro libertà d'azione in funzione delle esigenze dell'istituto comprensivo che aveva bisogno degli spazi del doposcuola per ospitare una sezione dell'asilo nido comunale. Era chiaro che i bambini non sentivano il nuovo spazio come il "loro spazio", contando anche il fatto che l'aula temporanea doveva rimanere piuttosto anonima e la maggior parte dei disegni dei bambini finiva chiusa in un armadio, non potendo adibire nessuna parete a "museo d'arte" (presente invece nella classe abituale del doposcuola); i bambini inoltre non potevano disporre i

59 In merito al bisogno di privacy dei bambini si vedano: N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia*, Armando Editore, Roma, 2009, p. 36 ; M. D'AMATO , *Per una sociologia dell'infanzia. Dinamica della ricerca e costruzione delle conoscenze*, Lulu Press, New York, 2006, p. 377.

tavoli, le sedie e altro materiale in base alle loro idee sia per mancanza oggettiva di spazio che per esigenze di "ordine" (essendoci altro personale scolastico nel pomeriggio in quella struttura, bisognava evitare di fare troppo rumore. Questo implicava, oltre a cercare di mantenere un tono basso di voce, evitare di spostare mobili). Credo che questo cambiamento abbia influenzato l'espressione della creatività dei bambini. Nella sede abituale i bambini chiedevano spesso di utilizzare le tempere, cartelloni e altro materiale per creare delle "opere" da appendere orgogliosamente nella classe doposcuola; non si trattava solo di disegni ma anche di cartelli contenenti regole di buona convivenza (alcune nate dal confronto con gli educatori, altre nate da attività svolte durante le ore di lezione). Non era raro poi assistere a dei cambi di disposizione dei banchi e delle sedie per creare dei tavoli più grandi di lavoro, per dare vita a dei fortini o, semplicemente, per avere più spazio per cimentarsi in attività come sfide di danza o vedere chi riusciva a fare più salti con la corda. Nella nuova sede temporanea, invece, sono stati gli educatori a dover incoraggiare maggiormente i bambini nell'espressione della loro creatività. A mio avviso questo cambiamento è dovuto al fatto che i bambini non sentivano "loro" quel nuovo spazio, molto limitato sia fisicamente che dalle regole che impedivano loro di disporre in modo più autonomo e personale degli elementi che lo componevano. I bambini sono rimasti nella classe temporanea fino a fine anno e, per tutto il tempo, hanno manifestato (comprensibilmente) il desiderio di tornare nella sede "ufficiale" del doposcuola.

La struttura del doposcuola Opplà di San Gregorio Nelle Alpi si trova immersa nel verde all'interno del parco della Fondazione Lucia De Conz. San Gregorio nelle Alpi è una piccola realtà di montagna, immersa nel verde e molto legata alla natura e al mondo contadino. Il punto di partenza per la progettazione della sede è stata una lettera scritta dai bambini del doposcuola e indirizzata alla comunità di San Gregorio, pensando a quale sarebbe stato il doposcuola dei loro sogni. La comunità intera ha risposto: la Fondazione Lucia De Conz, il Comune, i genitori e molte persone della comunità hanno avviato una raccolta fondi per allestire la struttura secondo i desideri espressi dai bambini.

Riporto il testo della lettera scritta dai bambini:

" Caro Sindaco, care maestre, cari genitori, carissima comunità di San Gregorio Nelle Alpi, siamo i bambini del doposcuola, vi scriviamo questa gentile lettera per dirvi come ci piacerebbe la nuova sede del doposcuola.

CARATTERISTICHE DELLA SEDE DEL DOPOSCUOLA:

essere bella

grande, con due piani

con cucina, lavapiatti, scopa elettrica

angolo del pensiero

avere un posto dove mettere le cartelle e le giacche

avere un giardino grande

una stanza dove cambiarsi

una stanza dell'urlo

una stanza per studiare e per i più grandi

una stanza intera del gioco (con tanti giochi e collage)

luna park

avere un posto per fare i compiti per i più piccoli

bagno che si può chiudere

avere dei bei boschi

avere degli animali

avere imbracature

vicino ad una stalla

vicino ad un fiume

avere un posto dove mettere materiale per costruire

avere un ombrellone

alberi per fare altalene

P.s fai per favore quello che riesci, grazie mille.

I bambini del doposcuola"

Il risultato finale ha rispecchiato molto le richieste dei bambini. Presso la sede del servizio, denominata "Arcadia", i bambini hanno la possibilità di accedere direttamente al bosco e immergersi nella natura in autonomia. Il doposcuola ha un ingresso in cui poter lasciare scarpe, zaini e giacche. La struttura si sviluppa su un unico piano, sono presenti ben 3 bagni (che possono essere chiusi dall'interno, come richiesto dai bambini nella lettera), e una "stanza del cambio" in cui si trova un armadio a parete composto da tanti piccoli quadrati (uno per ogni bambino) in cui depositare il proprio zaino del cambio (con vestiti di riserva e le tute per andare nel bosco). L'Arcadia è stata progettata con tre grandi stanze, disposte in continuità una dopo l'altra. La prima stanza è chiamata "la stanza del gioco" (o stanza verde, visto il colore delle pareti) in cui si trova un armadio con giochi, tappetini e qualche strumento musicale. I bambini lì hanno molto spazio per muoversi e giocare (spesso fanno anche delle partite di calcio usando i materassini come porte). La seconda stanza è la "stanza dei compiti" (stanza azzurra) e al suo interno si trovano sei banchi con rotelle (strutturati in modo tale che i bambini possano disporli a loro piacimento), un tavolo per quattro persone, una libreria, una lavagna e un armadio con fogli, penne, colori e gessi. Questa stanza generalmente viene utilizzata nel momento dei compiti soprattutto dai bambini più grandi⁶⁰. Infine, troviamo la "stanza del pranzo" (stanza gialla) con grandi tavoli e che si affaccia sulla cucina del doposcuola. La cucina è un luogo particolarmente importante per i bambini; essa è composta da lavandino, frigorifero, congelatore, lavastoviglie, sportelli e cassette vari e, cosa fondamentale, un forno. Molto spesso i bambini si mettono d'accordo per preparare autonomamente (in solitaria o a gruppetti) una torta o dei biscotti per la merenda; essi hanno a disposizione tutto ciò che occorre e vi hanno accesso liberamente (molto spesso sono proprio i bambini a ricordare agli educatori che cosa comprare, quando si accorgono che alcuni ingredienti stanno per finire). Solitamente i bambini comunicano agli educatori la loro intenzione di cucinare qualcosa, si accordano con loro sul

⁶⁰ Anche qui, come nel doposcuola di Mur di Cadola, i bambini tendono a dividersi spontaneamente per fasce d'età. I più grandi rimangono nella stanza azzurra mentre i più piccoli in genere fanno i compiti nella stanza gialla.

momento più opportuno per lavorare (generalmente quando quasi tutti i bambini hanno finito i compiti, in modo da non creare disturbo a chi sta studiando), ricevono il "telefono del doposcuola " da cui cercare e leggere la ricetta su Internet e si mettono all'opera, chiamando l'adulto solo nel momento in cui hanno dubbi sul procedimento o hanno bisogno di una mano in qualche passaggio (es. versare l'impasto nei pirottini o, per i più piccoli, nel momento in cui bisogna infornare e sfornare qualcosa). I bambini conoscono le regole da seguire nel momento in cui decidono di cucinare (es. lavarsi le mani prima di lavorare gli ingredienti, come utilizzare il forno, pulire tutto una volta finito) e portano avanti le loro attività in modo piuttosto autonomo, dimostrando spesso la capacità di risolvere da sé eventuali conflitti "interni" al gruppo (solitamente si creano perchè tutti vogliono mescolare, rompere le uova, infornare ecc...) ,ricorrendo raramente all'aiuto dell'educatore come mediatore. All'interno del doposcuola si trova un piccolo spazio adibito, all'occorrenza, a "stanza della rabbia", in cui i bambini sanno di poter andare (o vengono portati a forza dall'educatore, a seconda dei casi) quando hanno bisogno di calmarsi e stare da soli. Una cosa per me interessante da osservare è stato l'utilizzo che i bambini fanno dei bagni. Ricollegandomi all'esigenza di privacy manifestata anche dai bambini del doposcuola di Mur di Cadola, in questa sede i bagni vengono utilizzati come "basi" in cui rifugiarsi e avere uno spazio esclusivo in cui parlare e fare le loro cose senza essere disturbati. Perchè proprio i bagni ? Esse sono le uniche stanze del doposcuola dotate di serratura e i bambini vi si chiudono dentro anche per ore (addirittura per fare i compiti). Questo comportamento mi ha fatto riflettere sul bisogno di privacy dei bambini e mi ha fatto pensare al disagio che devono aver provato i bambini del doposcuola di Belluno nel ritrovarsi a condividere forzatamente uno spazio stretto e nel quale è difficile (se non impossibile) riuscire a trovare la "propria dimensione" (con evidenti conseguenze sul clima all'interno del gruppo, caratterizzato da molta più tensione). Anche i bambini, come noi adulti, hanno bisogno dei loro spazi in cui esprimersi senza interferenze esterne. Un altro aspetto che mi ha colpito è dato dal fatto che, rispetto alla classe di Mur di Cadola, la sede di San Gregorio non è particolarmente decorata dai bambini. Le pareti risultano nel complesso abbastanza spoglie e sono gli educatori che propongono ai bambini di fare qualche decorazione da appendere alle vetrate o alle finestre (senza, peraltro, grande successo). Nella classe

abituale di Mur di Cadola, invece, la sensazione è quasi "claustrofobica": c'è una parete con attaccato il cartello "museo d'arte" e tanti disegni dei bambini appesi a dei fili di lana. Ogni parete e perfino sulla porta e sulle finestre ci sono decorazioni. Non penso che la mancanza di personalizzazione sia dovuta semplicemente al fatto che i bambini di Mur di Cadola abbiano un maggiore estro creativo; anche i bambini di San Gregorio disegnano e dipingono ma poi i disegni vengono portati a casa o accumulati di spontanea volontà su un ripiano della libreria(sebbene ci siano nastro adesivo, puntine e spazio per appenderli). Secondo il mio punto di vista, nel contesto cittadino i bambini sentono maggiormente l'esigenza di rendere "personale" lo spazio del doposcuola proprio perchè situato all'interno della struttura scolastica. La classe del doposcuola viene concepita come spazio dove i bambini possono esprimersi in modi che, normalmente, non sarebbero possibili negli ambienti delle loro classi. La sede di San Gregorio è una sorta di "regno" in cui ogni "rivendicazione" risulta superflua: ogni cosa nell'Arcadia parla dei bambini, è una struttura creata da loro e per loro. Quella di Mur di Cadola, invece, è una classe riservata all'interno di un istituto scolastico; da lì, a mio avviso, il desiderio dei bambini di renderla il più possibile unica e diversa personalizzandone lo spazio.

Relazione bambini-educatori

In ogni realtà del doposcuola Opplà si lavora in modo tale che il rapporto bambini-educatori sia caratterizzato da momenti di dialogo e condivisione.

Per quanto riguarda la realtà cittadina, mi ha colpito molto sentirmi chiamare per mesi "maestra", nonostante avessi detto più volte ai bambini che non lo sono e che potevano rivolgersi a me chiamandomi "Antonella" o, meglio ancora, "Anto". Nonostante gli educatori sottolineino a più riprese che il loro ruolo è diverso da quello degli insegnanti, vengono chiamati da quasi tutti i bambini con il termine "maestra/o". Nel doposcuola di San Gregorio, invece, i bambini si rivolgono agli educatori chiamandoli direttamente per nome e con diminutivi (es. nel mio caso "Anto" o "Antonellina". L'educatore di riferimento della struttura, Fabio, spesso veniva chiamato anche "Fabiolino" o "Fabietto").

La ragione di tale differenza, a mio avviso, risiede nel fatto che a Belluno i bambini non cambiano struttura: rimanendo sempre all'interno delle mura scolastiche, può risultare meccanico continuare a rivolgersi agli adulti del doposcuola con il termine "maestra/o", nonostante sia stato spiegato più volte la differenza di ruoli. Il fatto che il doposcuola di San Gregorio sia in una struttura lontana dalla scuola, secondo me, aiuta i bambini a distinguere la figura degli insegnanti da quella degli educatori, riuscendo ad instaurare una relazione diversa a partire dal modo di rivolgersi a loro.

Un altro aspetto interessante, a mio avviso, riguarda il modo in cui i bambini concepiscono concretamente il ruolo dell'educatore. Nel doposcuola di San Gregorio, gli educatori sono le uniche figure adulte di riferimento con cui confrontarsi su varie questioni: dalla semplice "chiacchierata", alla creazione di nuove attività e, cose molto importanti, stabilire regole e risolvere conflitti. Mi vorrei soffermare particolarmente su questi ultimi due aspetti. Mentre a San Gregorio, in caso di liti o mancanza di rispetto delle regole, l'intervento dell'educatore è considerato sufficiente per riportare i bambini in una condizione di pace, facendo rispettare le norme da seguire attraverso un approccio basato sul dialogo, a Belluno le cose sono leggermente diverse. Non di rado, per le questioni ritenute dai bambini "gravi" (es. un dispetto o una parola che sono percepite come intollerabili), accade che l'educatore non venga preso in considerazione come figura in grado di riportare l'ordine e che i bambini preferiscano minacciarsi a vicenda con frasi del tipo: "domani, appena vedo la maestra (intesa come insegnante) le dico cosa hai fatto, così ti mette in punizione/ ti mette una nota/ lo dice ai tuoi genitori!". Nonostante sia stato detto ai bambini che le questioni che nascono all'interno del doposcuola si risolvono insieme agli educatori, la tendenza generale è quella di fare appello, per i fatti percepiti più "pesanti", alle maestre che hanno poteri che l'educatore non ha. I bambini sono consapevoli che l'educatore non può mettere note, non può assegnare compiti extra (in generale, non può incidere in modo negativo sull'andamento scolastico del bambino); i bambini inoltre sembra abbiano la sensazione che, in linea di massima, i genitori tendono a dare maggiore peso a quello che dice un insegnante piuttosto che un educatore, facendo di quest'ultimo una sorta di "maestro di serie B". Credo che il sorgere di questa dinamica sia favorito dal fatto che, trovandosi all'interno della scuola, non sia difficile per i bambini incontrare nel pomeriggio alcuni dei loro

maestri, cogliendo l'occasione per andare a raccontare le cose spiacevoli che sono accadute nel doposcuola e chiedendo immediatamente "giustizia" (non senza imbarazzo da parte degli educatori che vedono palesemente sminuito il loro ruolo). Non ho elementi per conoscere fino in fondo il rapporto insegnanti-bambini e come vengano risolte le liti a livello scolastico ma, di fatto, rimane la tendenza dei bambini a sminuire o in qualche modo non ritenere così significativi gli interventi degli educatori , preferendo continuare a ricorrere al metodo "domani lo dico alla maestra". A mio avviso è significativo che in questo contesto sia più semplice per i bambini risolvere i conflitti facendo ricorso all' autorità (maestro concepito come colui che ha il potere di influire negativamente sul bambino attraverso note, punizioni, colloqui con i genitori) che non attraverso il dialogo e la mediazione dell'educatore. A San Gregorio credo sia più semplice farsi ascoltare e riconoscere come guida autorevole proprio per la mancanza di altri adulti di riferimento con cui si rischia di entrare "in competizione" nella gestione delle dinamiche conflittuali; calandomi nell'ottica del bambino,istintivamente anche io troverei più efficace, di fronte a un'"ingiustizia", rivolgermi a chi so che in quel contesto ha più "potere" di influire negativamente su chi mi ha fatto un torto, piuttosto che mettermi a parlare con lui e cercare di fare pace. Nel doposcuola di Mur di Cadola, gli educatori e i maestri condividono lo stesso spazio ma hanno "poteri" differenti che, a mio avviso, fanno sì che per i bambini risulti preferibile rivolgersi a quest'ultimi.Gli interrogativi aperti nati a tal proposito sono : lavorare ad un livello più profondo sulla relazione educatore-bambino porterebbe i bambini a scegliere l'intervento dell'educatore nella risoluzione di certi conflitti, piuttosto che quello del maestro ? Il fatto che i bambini di fronte a un conflitto preferiscano ricorrere ad un sistema più "veloce" e basato sulla punizione, rispetto alla strada più lunga e complessa del dialogo, è solo una questione di praticità o sintomo di una cultura educativa (estesa anche all'ambiente familiare) che porta a preferire soluzioni più rapide e basate più sull'autorità che sull'autorevolezza⁶¹?

61 Sulla differenza tra autorità e autorevolezza in ambito educativo si rinvia a : C. XODO CEGOLON, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Editrice la Scuola, Brescia, 2003, pp. 124-128.

Relazione educatori-genitori

La mia esperienza all'interno dei doposcuola Opplà è iniziata nella sede di Belluno. Il rapporto con i genitori è stato sempre molto cordiale e, al tempo stesso, "sfuggente": pochi di loro si fermavano a parlare con me e gli educatori chiedendo come fosse andata la giornata; la maggioranza rimaneva all'ingresso dell'aula giusto il tempo di aspettare che i figli fossero pronti per uscire. Gli educatori, al mio arrivo, mi hanno spiegato di approfittare di questi brevi momenti per cercare di entrare in relazione con loro, raccontando brevemente come fosse andata la giornata dei bambini. La sensazione che provavo era quella di "rubare del tempo" ai genitori, ero consapevole che avessero necessità di andarsene in fretta (anche dal modo in cui sollecitavano i figli a prepararsi velocemente), pertanto mi limitavo a salutare, riferire brevemente l'andamento del pomeriggio, per poi lasciarli "correre" verso i loro impegni.

Quando sono arrivata a San Gregorio, ho scoperto che il rapporto educatori-genitori è caratterizzato invece da un forte dialogo e da un clima "familiare": non si parla solo dei bambini, ma si condividono anche problemi quotidiani, ci si chiede "come va?" e si condividono punti di vista su svariate tematiche (es. politica, fatti di cronaca ecc...). All'inizio, abituata al modus operandi del doposcuola di Mur Di Cadola, ho fatto fatica a cambiare approccio, avendo ancora la sensazione di "disturbare" i genitori soffermandomi a parlare con loro. Come mi è stato spiegato dalla coordinatrice del servizio, invece, "qui i genitori ci tengono molto a parlare con noi, quindi cerca di condividere con loro più cose che puoi su come è andata la giornata dei bambini e fatti una chiacchierata".

Questo tipo di relazione a mio avviso è stata molto vantaggiosa sotto più punti di vista. Innanzitutto, avendo un continuo confronto sui bambini, è stato molto più semplice cogliere segnali se qualche cosa non andava (es. il comportamento che osservo da qualche tempo nel doposcuola, c'è anche a casa?); i genitori sono stati spesso i primi a dirci se notavano un cambiamento nei figli e questo ci ha dato modo di fare "squadra" nell'osservarli e comprendere cosa stava accadendo. Un altro vantaggio è stato quello di poter adottare strategie condivise o ricevere suggerimenti dagli stessi genitori su come gestire certi comportamenti dei figli. I genitori, mostrando fiducia negli educatori e

avendo una forte relazione con loro, secondo me hanno fatto sì che anche i bambini fossero più propensi ad ascoltarli e a coglierne il ruolo di guida. Dal mio punto di vista, questo modello genitoriale influisce anche sul modo in cui i bambini si pongono a loro volta nei confronti degli educatori: la tendenza, infatti, è quella di considerare l'educatore come "uno di famiglia", chiedendogli spesso come sta, come sta la sua famiglia, condividendo momenti della propria giornata e invitandolo addirittura a casa loro per cena. Per quanto mi riguarda, nel corso dei mesi, con i genitori dei bambini mi è spesso capitato di parlare della mia famiglia, dell'università, dei miei progetti per il futuro; qualche volta mi sono state poste domande specifiche (es. come è andato l'esame?) sulla base di quello che i bambini raccontavano di me a casa; la sensazione generale è quella di fare parte di una "grande rete" in cui le informazioni si passano con naturalezza tra educatori, bambini e genitori.

La collaborazione con i genitori esiste anche a livello "logistico". Un esempio riguarda il momento dell'uscita da scuola e la questione del trasporto zaini (il doposcuola si raggiunge a piedi nel giro di pochi minuti, ma i bambini spesso si lamentano di avere gli zaini pesanti, portando gli educatori ad escogitare un sistema di turnazione per stabilire ogni giorno a chi portare lo zaino e far sì che tutti i bambini almeno una volta a settimana siano esonerati dal carico); alcuni genitori hanno la macchina spaziosa e, consapevoli del "problema", se hanno tempo a disposizione, si offrono di caricare tutti gli zaini dei bambini, portarli al doposcuola e depositarli all'ingresso (così, una volta arrivati, non rimane altro che portarli all'interno della struttura). La prassi è così consolidata che, che non appena si vede una macchina parcheggiata in prossimità del cancello della scuola con il bagagliaio spalancato, i bambini sanno già che possono tranquillamente andare a depositarvi i loro zaini, ringraziando il genitore di turno che si è offerto per il trasporto. Tra i genitori di San Gregorio c'è un generale affiatamento tanto che spesso capita che un genitore accompagni a casa anche i bambini di qualcun altro o si fermino a chiacchierare fra di loro all'ingresso del doposcuola quando vengono a prendere i figli. La ragione di tale dinamica, a mio avviso, è piuttosto evidente: quella di San Gregorio è una comunità molto unita e in cui tutti si conoscono.

A Belluno, il ritmo è decisamente più frenetico ed è difficile creare un rapporto con

questi genitori perchè si hanno letteralmente "i minuti contati", dal momento che i bambini hanno altri impegni che li attendono e devono essere veloci a prepararsi e uscire dal doposcuola. Questo tipo di relazione educatore-genitore, a mio avviso, è molto fredda e controproducente anche dal punto di vista educativo; quando si notano mutamenti nel comportamento dei bambini, può risultare più difficile esporre al genitore le proprie osservazioni, non avendo normalmente nessun dialogo con lui. Tante dinamiche non si riescono a comprendere perchè manca un confronto quotidiano su come sta il bambino e non si conosce molto del clima familiare (come accade invece nella realtà di San Gregorio) che potrebbe essere una chiave importante per interpretare certe dinamiche che si verificano nel doposcuola. Questo rapporto piuttosto distaccato tra genitori ed educatori, a mio avviso, influenza (anche in questo caso) il modo in cui i bambini si pongono nei confronti degli educatori : i genitori, fatta qualche eccezione, rimangono tendenzialmente su un piano piuttosto distaccato e formale a causa dei tempi ristretti di permanenza nel doposcuola e i bambini si comportano nello stesso modo parlando poco della loro vita privata ed evitando di fare domande troppo personali agli educatori. Mi chiedo se questo modus operandi genitoriale nei confronti degli educatori incida in qualche modo sulla visione di quest'ultimi come "maestri di serie B" da parte dei bambini. In un contesto di città, dove vivere distanti e avere un ritmo di vita frenetico sono la normalità, diventa difficile avere il tempo e lo spazio per creare quel senso di comunità che troviamo invece in realtà decisamente più piccole come quella di San Gregorio Nelle Alpi.

Relazione bambini-natura

Nel doposcuola di Belluno, i bambini hanno a disposizione un ampio cortile con un'area cementificata e un'area verde composta da un prato e da una decina di alberi. La scuola è circondata da complessi residenziali e le uniche altre aree verdi della zona sono costituite da un parco giochi comunale e un piccolo campo attraversato da un viale alberato che conduce alla scuola media del quartiere. Il cortile della scuola è piuttosto povero di stimoli: a parte qualche albero su cui è possibile arrampicarsi, il giardino non ha bastoni, rialzi, cespugli o altri elementi naturali di rilievo; per incoraggiare i bambini a stare il più possibile all'aperto, gli educatori hanno cercato di attuare diverse soluzioni.

Una delle prime attività proposte è stata quella di coltivare dei fiori in vaso e nella piccola aiuola vicino all'entrata della classe. Gli educatori hanno poi portato una slackline e un'amaca da appendere agli alberi (entrambe hanno riscosso molto successo fra i bambini) e hanno messo a disposizione delle corde per poter creare delle altalene. Sono stati portati anche diversi giochi come palloni, racchette, frisbee per poter stimolare i bambini a giocare all'aperto. Dal momento che le attività si svolgono all'interno di un cortile scolastico, ogni sera gli educatori e i bambini sono costretti a dover smontare tutto quanto e a far tornare il cortile "nell'anonimato". I bambini hanno usato la loro creatività e ingegno nel disporre autonomamente le corde sugli alberi o nell'appendere l'amaca trasformandola all'occorrenza in un'altalena o in un fortino e spesso si sono dispiaciuti nel dover riporre tutto e non lasciare traccia di quello che hanno fatto all'esterno (l'unico spazio veramente personalizzabile, infatti, era la classe nella sede abituale del servizio).

A San Gregorio i bambini sono padroni dello spazio esterno al doposcuola. Nell'area del parco vicino all'Arcadia è possibile notare la presenza di due altalene appese agli alberi, entrambe realizzate dagli educatori insieme ai bambini che hanno scelto il posto migliore in cui appenderle. I bambini lasciano traccia di sé nello spazio esterno e ciò è particolarmente evidente se si va nel bosco. All'interno del bosco, infatti, è facile trovare diverse "capanne" realizzate dai bambini con rami, corde, foglie; esse vengono concepite come territorio personale, tanto che esistono dei veri e propri confini noti al gruppo e, per accedere ad una capanna, bisogna avere prima il consenso di chi l'ha costruita. Non è raro assistere a momenti di conflitto legati al fatto che qualcuno sia entrato senza permesso o, per ripicca, abbia deciso di distruggere o "rubare" del materiale dalla costruzione di un altro. I bambini danno molto valore a ciò che costruiscono, scelgono accuratamente il posto dove mettersi all'opera e spesso chiamano gli educatori o altri membri del gruppo per chiedere aiuto o mostrare loro il risultato finale. Per stimolare la manualità e la creatività dei bambini sotto questo aspetto, sono stati messi a loro disposizione degli attrezzi da falegname e un piccolo seghetto, in modo tale da poter tagliare rami, fare incisioni sul legno e costruire più facilmente servendosi anche di corde e spaghi. Per me è stato molto affascinante entrare in questo mondo e ho assistito e collaborato (ove richiesto) alla realizzazione di alcune capanne.

Solitamente la costruzione di una capanna è un lavoro collettivo. Il gruppo è fondamentale perchè per spostare tronchi e sassi e capire come fare in modo che la struttura regga è necessaria la collaborazione di più persone; trovo che questa attività sia davvero preziosa come "palestra democratica" perchè i bambini non solo devono ingegnarsi per dare concretezza alle loro idee, ma devono anche trovare strategie per andare d'accordo, ascoltarsi e risolvere eventuali conflitti. La creazione di una capanna stimola molto l'immaginazione dei bambini, portando alla creazione di camere da letto, cucine, bagni, letti ecc... semplicemente disegnandone i confini con i rami o creando dei piccoli suppellettili con materiali naturali. Su suggerimento dei bambini e con l'aiuto degli educatori, sono stati messi tra gli alberi dei supporti di corda da usare come appoggio per passare in sicurezza in alcuni punti del bosco non particolarmente agevoli per i più piccoli del gruppo. Il bosco all'interno del parco della fondazione non è recintato, pertanto gli educatori hanno determinato dei confini oltre i quali i bambini sanno che non è possibile andare da soli, perchè non sicuro. I bambini, fatta qualche rara eccezione, si sono dimostrati responsabili durante le loro attività all'aperto; sono consapevoli dei pericoli del bosco e si muovono al suo interno in piccoli gruppi, in modo tale da sentirsi sicuri (il bosco, se si è da soli, può fare paura) e per far sì che, se succede qualcosa, qualcuno rimane con chi si fa male e qualcun altro va ad avvisare gli educatori (all'interno del doposcuola ci sono due educatori. Uno rimane all'interno della struttura, l'altro all'esterno; il parco della fondazione è piuttosto vasto, per questo motivo i bambini sono consapevoli che devono essere prudenti prestando attenzione a ciò che fanno in natura e non allontanandosi troppo, tenendosi a portata "di voce" con l'educatore e gli altri bambini che sono all'aperto). Fin dal primo giorno in cui sono arrivata nel doposcuola ho imparato a fidarmi dei bambini e a farmi guidare nel bosco da loro, su suggerimento degli educatori ;ci sono stati momenti in cui, a un certo punto, ammetto di aver perso l'orientamento. I bambini,invece, sapevano esattamente dove stavano andando e avevano padronanza del territorio. Questo aspetto mi ha colpito moltissimo perchè, da adulta, mi sono affidata totalmente ai bambini e loro si sono dimostrati delle guide eccellenti, indicandomi dove fare attenzione a mettere i piedi, mostrandomi le loro capanne, trovando passaggi a me accessibili (hanno tenuto conto del mio metro e ottanta di altezza e del fatto che non mi fosse possibile in certi casi

passare tra i rami o cespugli) e rassicurandomi fin da subito sul fatto che sapevano dove stessero andando e che non ci saremmo persi; i bambini hanno gestito in modo autonomo il mio "tour" nel bosco decidendo in gruppo dove portarmi, cosa farmi vedere e dimostrando grande attenzione ed empatia nei miei confronti (cogliendo, senza ombra di dubbio, la mia titubanza iniziale nell'allontanarmi dal doposcuola e nel muovermi in natura senza avere punti di riferimento) .

Il bosco rappresenta per i bambini un luogo in cui fare esplorazioni, vivere avventure, costruire capanne e, in generale, mettersi alla prova consapevoli di non avere la presenza costante dell'adulto. A mio avviso questo aspetto aiuta molto a costruire il senso di autonomia e di autoefficacia dei bambini che dimostrano responsabilità e attenzione reciproca, consapevoli dei pericoli che si possono correre se non si agisce con prudenza. I bambini sono a loro agio in natura: si arrampicano sugli alberi, si sporcano, rotolano giù per la collina, raccolgono insetti, controllano il terreno per trovare le impronte ed escrementi di animali, sanno quali sono i fiori, le erbe e i funghi commestibili e li raccolgono (pulendoli poi nella cucina del doposcuola e sistemandoli in sacchetti da portare a casa) e tendenzialmente rimangono all'aperto anche quando comincia a fare buio e freddo (in questo caso sanno che quando cala il buio non si va più nel bosco e si rimane nel giardino che circonda il doposcuola). L'uso degli elementi naturali per fare spazio all'immaginazione è particolarmente evidente quando si tratta di utilizzare dei rami secchi come "armi": a seconda della forma, essi diventano per i bambini pugnali, pistole, archi o spade. Questi oggetti, apparentemente insignificanti e sostituibili se guardati attraverso gli occhi dell'adulto, sono invece unici per i bambini; spesso nascono delle vere e proprie liti sul loro possesso (" ha rubato la *mia* pistola", "guarda che quello è il *mio* pugnale") e gli educatori devono ricordare che, all'interno del doposcuola, non si possono portare (capita che alcuni bambini portino "le loro armi" sempre con sé per "difendersi" e per paura che, lasciando tali oggetti all'aperto, qualcun altro ne prenda il possesso senza il loro consenso).

Nel cortile del doposcuola di Mur di Cadola, purtroppo, non esistono molti stimoli di questo genere: mancano bastoni, tronchi, spazi selvaggi in cui creare rifugi. Gli educatori hanno trovato, nelle vicinanze della scuola, un viale alberato in cui poter

portare i bambini e lasciarli liberi di giocare con gli elementi naturali. I bambini si sono divertiti a creare dei piccoli fortini utilizzando anche vecchie lenzuola e coperte che vengono usate normalmente per sedersi sul prato. Un altro spazio aperto frequentato dal gruppo di bambini è costituito dal parco giochi del quartiere. I due luoghi extra scolastici sono utilizzati, per ragioni organizzative, in modo sporadico. La realtà del cortile costituisce la quotidianità di questi bambini.

L'influenza dei modelli genitoriali sul rapporto bambini-natura

Nel corso delle settimane ho avuto modo di notare le differenze tra i due gruppi di bambini relativamente al modo di vivere la natura; differenze a mio avviso dettate sia dal contesto (uno montanaro e uno cittadino) che, come avrò modo di evidenziare, dai modelli genitoriali presenti in queste realtà.

A San Gregorio, ad esempio, è normale vedere i bambini arrampicarsi sugli alberi, anche a diversi metri di altezza dal suolo. Tanto i genitori quanto gli educatori sono tranquilli perché, in quel contesto, arrampicarsi sugli alberi è un'attività del tutto normale, i bambini conoscono le regole di prudenza e, se non si sentono sicuri, non si spingono oltre i loro limiti. In questo doposcuola non è raro assistere a scene in cui l'adulto (educatore o genitore che sia) porta avanti delle vere e proprie "trattative" per convincere i bambini a scendere dalle loro postazioni sugli alberi per fare i compiti/ pranzare/ andare a casa (diversi bambini, quando non vogliono fare qualcosa, si rifugiano sugli alberi, consapevoli del fatto che "i grandi" non possono raggiungerli). I genitori di San Gregorio esprimono apprezzamento per chi è in grado di arrampicarsi, elogiandone l'agilità, la forza e ricordando con nostalgia i tempi in cui anche loro, da piccoli facevano la stessa cosa.

A Mur di Cadola, gli educatori incoraggiavano ma, perlopiù, esprimevano forte preoccupazione nel vedere i bambini arrampicarsi sugli alberi, ricordandogli molte volte di fare attenzione e di non andare troppo in alto. Un atteggiamento molto simile era riscontrabile anche nei genitori che, non particolarmente entusiasti nel vedere i propri figli seduti su qualche ramo, spesso usavano frasi come "cha fai la? Dai scendi che ti fai male", "chi ti ha detto di salire lassù? E se poi cadi?". Non ho notato differenze nel

modo di porsi dei bambini nei confronti di questa attività : sia a San Gregorio che a Mur di Cadola, infatti, i bambini hanno dimostrato di avere voglia di esplorare, mettersi alla prova e, soprattutto, di non essere impulsivi nel modo di muoversi, consapevoli del pericolo di cadere. Quando in giardino c'ero solo io come adulto di riferimento, ho notato che i bambini del doposcuola di Belluno si spingevano più in alto sugli alberi; credo che questo fosse dovuto al fatto che loro sapessero che, da parte mia, non avrei fatto pressione affinché scendessero e che l'unica mia raccomandazione era quella di usare il buonsenso e muoversi solo se si sentivano sicuri. Questo non significa lasciare i bambini a loro stessi, ma lasciar loro sperimentare una situazione di pericolo, fondamentale per far crescere il loro senso di autonomia e stima nelle loro capacità⁶².

I bambini di San Gregorio crescono in un contesto molto legato alla natura e imparano fin da piccoli a viverla in modo piuttosto autonomo e consapevole dei pericoli (es. non entrano nel panico se si accorgono di avere addosso una zecca e i più grandi sanno togliersele da soli e toglierle agli altri bambini, sanno quali posti evitare quando vanno nei boschi della zona, riconoscono le piante, le erbe e i funghi commestibili). I genitori non si scompongono nel vedere i bambini sporchi di terra, graffiati dai rami, che stanno all'aperto anche quando fuori è buio e fa freddo anzi, incoraggiano la cosa perché l'idea generale è che crescere in questo modo sia sano e più i bambini fanno esperienza (e questo implica la possibilità di farsi male, ovviamente nei limiti del buon senso), meglio è. Mi ha colpito molto l'episodio di un bambino che non si era accorto della presenza di un nido di vespe a terra e, pestandolo, è stato punto in testa . Quando abbiamo riferito il fatto alla mamma, la sua reazione rivolgendosi al bambino è stata : " su su G.! Cosa vuoi che sia! Ora hai capito che quando cammini nel bosco devi guardare dove metti i piedi". Della stessa mentalità un papà quando ha visto il figlio inciampare mentre scendeva da un albero e cadere per terra "prossima volta ti svegli fuori e vedrai che non succede più!". La cultura diffusa tra i genitori di San Gregorio è che i bambini devono essere liberi di fare i bambini sperimentando la natura che li circonda; questo non significa lasciarli fare quello che vogliono, ma educarli fin da subito al pericolo e capire che ogni comportamento ha una conseguenza. Se corri senza guardare dove vai, rischi di

62 Sull'importanza dell'educazione "con" e "al" rischio, si veda : S.NEGRO, *Pedagogia del bosco. Educare nella natura per crescere bambini liberi e sani*, Terra Nuova Edizioni, Firenze, 2019.

cadere ed è normale; se ti arrampichi troppo in alto, sai che se cadi ti fai molto male e la responsabilità è tua. L'aspetto fondamentale, secondo me, risiede proprio in questo : il bambino viene educato ad essere responsabile in un luogo in cui gli stimoli naturali sono tanti e l'adulto non può essere sempre presente a proteggerlo(si veda come nel caso del bosco, i bambini si spostano spontaneamente in gruppo perchè sono consapevoli che l'educatore non è detto che possa intervenire subito se succede qualcosa). I bambini di San Gregorio si muovono in gruppo anche al di fuori del tempo del doposcuola e vanno a giocare nei boschi, nei prati, senza i genitori lì a controllarli; i bambini imparano così come evitare i pericoli e capire quali sono i loro limiti, astenendosi in linea di massima dal compiere sciocchezze a cui sanno di non poter porre rimedio da soli; il loro senso di autonomia e di autoefficacia è alto, perchè gli adulti di riferimento (con rare eccezioni, come è normale che sia) in genere non assume nei loro confronti atteggiamenti troppo apprensivi che potrebbero far sentire i bambini inadeguati o non degni di fiducia.

I bambini di Mur di Cadola, dal mio punto di vista, si sentono invece in qualche modo limitati dalla visione degli adulti di riferimento nel loro contesto. Tornando all'esempio dell'arrampicata sugli alberi ho notato che , in presenza degli educatori o dei genitori, i bambini evitavano di salire troppo in alto o scendevano direttamente dai rami. A mio avviso questo fatto è dettato dalla tendenza degli adulti di riferimento a dire spesso ai bambini di scendere, di non salire troppo o di fare attenzione a non cadere. In molti casi, poi, i bambini evitavano di correre sull'erba bagnata, giocare con la terra o semplicemente sedersi sul prato senza una coperta perchè dicevano che, se si fossero sporcati, avrebbero ricevuto rimproveri da parte dei genitori. Questo atteggiamento dei genitori a mio avviso è riduttivo della capacità di agency dei bambini perchè la prospettiva della reazione dell'adulto impedisce loro di esprimere e dare spazio ai propri bisogni motori e di scoperta del mondo; oltre a questo, dire continuamente al bambino di scendere dall'albero o, in generale, di togliersi da potenziali situazioni di pericolo, mina il suo senso di autostima e la capacità di gestire tali situazioni. La ragione di tale atteggiamento a mio avviso risiede nel fatto che, nel contesto cittadino, i bambini non hanno la possibilità di cimentarsi in queste sfide nella loro quotidianità; la realtà della maggioranza di loro è costituita dalla vita in appartamento o in contesti

urbanizzati. Non esplorano boschi, molti di loro si arrampicano per la prima volta proprio sugli alberi del cortile della scuola. Comprensibile, dal mio punto di vista, che i genitori di questi bambini provino un senso di apprensione nel vedere i figli cimentarsi in un'attività che è al di fuori della loro quotidianità e di cui potenzialmente non conoscono fino in fondo i pericoli, perchè non abituati ed educati a questo.

Ho riscontrato in entrambi i gruppi di bambini il medesimo bisogno di sperimentare gli elementi della natura. La grande differenza, a mio avviso, sta nel fatto che l'educazione impartita dai genitori di San Gregorio faccia sentire i bambini liberi e, soprattutto, sicuri nell'esprimere loro stessi nell'ambiente naturale; l'atteggiamento generalmente apprensivo riscontrato nei genitori dei bambini di Mur di Cadola, invece, secondo me fa sì che i bambini limitino in diversi casi il loro agire in natura per paura di un rimprovero o per incurezza, dato che la prassi spesso è quella di allontanarli dal pericolo, piuttosto che educarli a riconoscerlo e a gestirlo.

Relativamente a questo aspetto, ho notato come gli educatori abbiano cercato di adottare e rispettare il più possibile la forma mentis del gruppo di genitori di riferimento. A San Gregorio gli educatori (chi più chi meno, in base alla propria personalità) cerca di dare fiducia ai bambini e di lasciarli piuttosto liberi nel loro agire; a Belluno, viceversa, si tende ad evitare che i bambini sperimentino situazioni di pericolo in natura (il che si traduce, in questo contesto già povero di stimoli esterni, nel contenere l'attività di arrampicarsi sugli alberi, non correre sull'erba bagnata per paura di scivolare e farsi male e/o bagnarsi, invitare i bambini a lasciare per terra i bastoni per evitare di colpire qualche compagno, senza lasciar loro modo di sperimentare autonomamente e in tranquillità il gioco con questo elemento). Credo che questo tipo di atteggiamento da parte degli educatori sia dovuto alla volontà di mantenere una linea educativa comune con i genitori, evitando di creare confusione nei bambini su come comportarsi ed eventuali contrasti con i genitori stessi.

Relazione bambini-comunità

Nel doposcuola cittadino, non c'è un forte legame con la comunità di riferimento. I bambini passano il loro tempo prevalentemente all'interno dello spazio scolastico. Il

quartiere in cui si trova il doposcuola è di tipo residenziale, è piuttosto vasto e, in generale, non vi si svolgono iniziative o altre attività che portino le persone del luogo a stare insieme e a conoscersi. Anche quando i bambini escono dalla struttura scolastica per dirigersi con gli educatori al parco o nel boschetto lì vicino, la gente del posto tendenzialmente si limita a salutare e a proseguire per la propria strada, senza interferire.

Il paese di San Gregorio Nelle Alpi, come evidenziato più volte nel corso di questo capitolo, è una piccola realtà di paese in cui tutti si conoscono fin da piccoli (non solo i bambini, ma anche i genitori spesso hanno vissuto insieme l'infanzia o il periodo scolastico. Molti bambini sono imparentati fra di loro). Il doposcuola è da diversi anni un'importante istituzione per la comunità di San Gregorio: grazie alla presenza di tale servizio e alla sua qualità è stato infatti possibile raccogliere iscrizioni alla scuola di paese, impedendone così la chiusura; l'attività di doposcuola non è presente in altre realtà limitrofe e questo per anni ha costituito un grande problema per molte famiglie della zona; famiglie in cui entrambi i genitori lavorano o non hanno familiari su cui contare nella gestione pomeridiana dei bambini, costrette così ad iscrivere i figli in scuole più distanti.

I venerdì pomeriggio, tempo permettendo, gli educatori e i bambini vanno in un'azienda agricola del paese. I bambini del doposcuola lì sono di casa da anni, vanno a trovare "nonna Delfina", fanno un giro sul trattore insieme al titolare dell'attività, aiutano il personale a mungere le mucche, tenere pulite le stalle, caricare fieno e così via. Molti bambini di San Gregorio da grandi vogliono fare i contadini e credo che ciò sia dovuto al fatto di vivere in questo contesto montanaro dove il tempo sembra essersi fermato (a Belluno, viceversa, le professioni più ambite sono: il calciatore, il cuoco, la ballerina, l'insegnante, la cassiera, il dottore ecc... quella del contadino è una professione troppo distante dalla realtà cittadina).

Nel corso dell'anno (solitamente in concomitanza con le festività), a San Gregorio vengono organizzati dei momenti di condivisione a cui tutta la collettività è invitata a partecipare. Un altro aspetto interessante legato all'attività del doposcuola è che capita che arrivino degli studenti degli anni passati (ormai alle medie o alle superiori. Spesso fratelli o sorelle di bambini attualmente iscritti al servizio) che, ancora legati a questa

realtà, si offrono come volontari e fanno da supporto agli educatori.

Durante il periodo in cui ho svolto la mia attività di tirocinio, è capitato che arrivasse in sede un socio dell'associazione "Bellunesi nel mondo" per chiedere ai bambini se avessero voglia di aiutarlo a dividere le varie componenti di vecchie videocassette ormai inutili e che andavano smaltite all'ecocentro. Il socio è un signore che abita a San Gregorio, conosciuto e benvoluto dai bambini; nel corso degli anni ha organizzato per loro delle attività e gite in montagna. È stato bello vedere come molti bambini abbiano collaborato aiutando l'associazione nello smaltimento delle cassette (come riconoscimento e gratitudine per il lavoro svolto, i bambini hanno ricevuto nel corso delle settimane molte merendine/ bibite, la visita del presidente dell'associazione che è venuto a ringraziarli e una gita in montagna organizzata dal socio di San Gregorio in collaborazione con alcuni genitori dei bambini).

La conclusione a cui sono arrivata è che i bambini di San Gregorio, rispetto a quelli del doposcuola di Belluno, vivano in un contesto che favorisce il loro vivere in connessione con la comunità di riferimento. Questo tipo di interazione con altre entità al di fuori del doposcuola, a mio avviso contribuisce a far capire ai bambini che la realtà in cui viviamo è complessa e composta da tanti elementi in connessione tra loro; questo si traduce, per chi gestisce e porta avanti il servizio di doposcuola, in un continuo dialogo con la scuola, il Comune e altre persone all'interno della comunità che rappresentano un punto di riferimento nella creazione di iniziative a favore dei bambini (ad esempio, la mamma di una bambina del doposcuola è una poliziotta e svolge attività di sensibilizzazione nelle scuole intorno a varie tematiche. Grazie a lei è stato possibile organizzare anche nel doposcuola degli incontri con il personale della Polizia di Stato per parlare del tema del bullismo). I bambini, a loro volta, hanno la possibilità di agire attivamente a favore della comunità (es. dando una mano in fattoria, contribuendo a dividere i materiali delle cassette, creando cartelloni e decorazioni per le manifestazioni del paese ecc...) vedendo riconosciuto il loro contributo prezioso, in uno scambio reciproco. Nel doposcuola di Belluno, al contrario, vivere la maggior parte del proprio tempo nello spazio scolastico limita questa percezione e la possibilità per i bambini di sentirsi protagonisti e attivi in un contesto più grande.

Conclusioni

Il presente lavoro mira a comprendere il legame di interdipendenza che esiste tra i bambini e l'ambiente di due realtà educative molto diverse fra loro.

Nel corso della trattazione è emerso come la differenza nell'espressione dell'agency dei bambini dei due doposcuola sia determinata da fattori ambientali interdipendenti presenti anche al di fuori dello spazio adibito a tale servizio. Oltre a questo, si è avuto modo di osservare come i bambini siano degli agenti in grado di modificare lo spazio in cui vivono, di avere dei propri valori e costruire una propria cultura.

Grazie all'utilizzo dell'approccio sistemico-relazionale è stato possibile prendere in considerazione nella mia analisi diversi elementi appartenenti alla quotidianità dei bambini e ciò mi ha permesso di formulare delle ipotesi per comprendere il perchè di certe dinamiche nell'espressione della loro agency.

In particolare, nel corso della trattazione è emerso come la comunità di riferimento si sia rivelata di fondamentale importanza non solo nel determinare i valori e la cultura del gruppo dei bambini, ma anche la nascita o meno di esperienze educative significative per loro. Il contesto cittadino è una realtà piuttosto standardizzata, distaccata, dispersiva e questo ha influenzato tutte le componenti del sistema: bambini, genitori, educatori, insegnanti, persone del quartiere. Questo ambiente fa sì che non solo i rapporti interpersonali (sia degli adulti che dei bambini) risultino piuttosto freddi nella quotidianità, ma anche che le esperienze vissute all'interno del doposcuola siano nel complesso poco significative dal punto di vista educativo: i bambini hanno poco spazio per sperimentare la natura, per testare i propri limiti, nelle poche uscite dal complesso scolastico non ci sono interazioni rilevanti con gli abitanti del quartiere, non ci sono legami continuativi con altre istituzioni del territorio facendo sì che, nel complesso, i bambini vivano in una sorta di "bolla" che, a mio avviso, li priva della possibilità di sviluppare consapevolezza di sé e delle proprie capacità, sia a livello individuale che sociale.

Il contesto di paese, al contrario, è caratterizzato da una comunità ristretta, molto unita,

che ha a cuore i bambini e in cui i bambini stessi hanno la possibilità di sentirsi protagonisti riuscendo a dare, nel loro piccolo, un contributo alla collettività. La relazione molto forte esistente tra i bambini, gli educatori, i genitori e i membri della comunità fanno sì che i bambini possano vivere esperienze fuori dall'ordinario per un classico servizio di doposcuola (es. andare in fattoria, andare nel bosco da soli); si tratta di momenti molto formativi per i bambini sia per sviluppare il proprio senso di autonomia ed autoefficacia che per relazionarsi a un livello profondo con l'ambiente in cui vivono.

A partire dall'analisi di una comunità e dei valori che vi sono socialmente condivisi è possibile osservare anche quali attività siano socialmente tollerabili e quali no (si ricordi, a titolo di esempio, come gli educatori e i genitori dei due doposcuola percepiscono in maniera molto differente il momento dell'arrampicata sugli alberi). Durante la mia esperienza di tirocinio, in cui ho avuto modo di vivere entrambi "i mondi", non nascondo di aver vissuto inizialmente dei momenti di disagio perchè non ero sicura su come agire in certe situazioni, non avendo ancora consapevolezza della "forma mentis" di ciascuna comunità: un'attività che era ritenuta lecita nella sede di San Gregorio, non lo era affatto in quella di Belluno e viceversa. Questa esperienza mi ha fatto molto riflettere dal punto di vista educativo perchè mi ha fatto realizzare come sia fondamentale per l'educatore cercare di conoscere il più possibile i valori e la cultura del contesto di riferimento per comprenderne le dinamiche interne e capire come agire nel modo migliore nei confronti dei bambini e non solo (si pensi ad esempio ai genitori); l'aspetto legato ai valori della comunità, inoltre, può creare a mio avviso dei conflitti dal punto di vista etico e giuridico. Nel contesto di paese, per certi versi meno rigido grazie alla complicità della comunità che ammette certe pratiche, hanno luogo delle esperienze da un lato molto fruttuose dal punto di vista educativo ma, dall'altro, che possono oltrepassare le regole di sicurezza. Come comportarsi in questi casi? Dal mio punto di vista, non è semplice capirlo. La realtà è ricca di sfaccettature e il confine tra il "consentito" e il "non consentito" può risultare molto difficile da individuare. Oltre a ciò, bisogna tenere conto anche degli aspetti prettamente giuridici legati alla questione della responsabilità nei confronti dei minori da parte di chi lavora e gestisce un servizio educativo: è giusto limitare e denunciare esperienze significative per i bambini per

paura delle conseguenze legali se qualcosa dovesse "andare storto", nonostante siano prassi consolidate e condivise dalla comunità di riferimento? Non essendo questo il tema del mio elaborato, mi limito in questa sede ad accennare alla problematica; la questione del pericolo e dell'ammissibilità o meno di certe pratiche educative, a mio avviso, ha implicazioni a livello etico e giuridico di cui chi lavora con i minori deve essere consapevole e tenere conto.

Dal punto di vista educativo, al fine di migliorare l'esperienza dei bambini nel doposcuola cittadino, credo sarebbe utile cominciare a stringere legami più significativi con le istituzioni e la comunità di riferimento; guardando all'esperienza di San Gregorio, questi aspetti hanno un peso molto importante, creando collaborazioni con enti e persone in grado di dar vita a momenti molto formativi per i bambini sotto più punti di vista. Credo che i bambini del doposcuola di Belluno debbano essere messi nella condizione di uscire dalla "campana di vetro" all'interno della quale si trovano facendo rete con le componenti del contesto in cui vivono. Questo aspetto rappresenta una sfida non facile per gli educatori, contando che l'ambiente cittadino è molto dispersivo e la distanza fra istituzioni e persone non è solo fisica, ma anche relazionale. Partendo da interventi più circoscritti e "immediati", credo sarebbe utile cercare di creare giochi, attività o occasioni in cui poter stare insieme (magari anche con i genitori o le persone del quartiere), condividere delle esperienze e conoscersi per far sì che i bambini imparino a sviluppare le loro capacità interpersonali, vivano la collettività e si riconoscano attivamente come parte di essa. Oltre a questo, sarebbe a mio avviso auspicabile lasciare i bambini più liberi di sperimentare i loro limiti nel mondo esterno, educandoli ad essere responsabili delle loro azioni e lasciando così spazio alla loro autonomia senza la costante presenza dell'adulto che, con i suoi modi di fare a volte fin troppo protettivi, rischia di inibire il desiderio di esplorare e sperimentare tipico di quest'età. Il confronto tra le due realtà di doposcuola ha permesso di capire come il legame bambini-ambiente sia di fondamentale importanza dal punto di vista educativo; osservando il contesto è possibile per l'educatore comprendere la logica di certe dinamiche che caratterizzano in modo unico ciascuna realtà in cui opera. Come è emerso in più punti del presente lavoro, la comprensione dei legami fra le varie componenti del contesto mi ha permesso di lavorare in armonia con i bambini, gli educatori e i genitori, mantenendo una linea

educativa comune. Cogliere i nessi all'interno di un sistema e il modo in cui si relazionano fra loro è un'attività ermeneutica non sempre facile; da un lato conta molto la sensibilità di chi osserva, dall'altro possono essere le stesse componenti a "nascondersi" al suo sguardo (si pensi al legame molto stretto con i genitori di San Gregorio, che sono i primi a voler entrare in relazione con gli educatori, e a quello più "sfuggente" con i genitori di Belluno), impedendo così una lettura più approfondita del fenomeno studiato. Tornando alla metafora del puzzle utilizzata nel corso del primo capitolo, sta all'abilità dell'osservatore cercare di cogliere tutti i "pezzi" possibili per avere una visione completa del quadro; il quadro in questo caso è la realtà e, data la sua ricchezza e complessità, è sempre bene ricordare che , per quanti "pezzi" possiamo trovare e per quanta sensibilità possiamo avere nell'osservare, qualcosa potrà sempre sfuggire al nostro sguardo o alla nostra comprensione. Non di meno, a mio avviso, ciò è un ottimo punto di partenza per l'educatore per poter lavorare nel modo più adeguato in ogni contesto, in questo caso tenendo conto che i comportamenti dei bambini si formano a partire dai valori e dalla cultura dell'ambiente in cui vivono e che lo stesso ambiente subisce la loro influenza sia a livello materiale che sociale, riconoscendone il ruolo di soggetti agenti.

Bibliografia

- ABBATECOLA E., STAGI L., *Pink is the new black: stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*, Rosenberg&Sellier, Torino, 2017.
- ALDERSON P., *Children as researchers:; participation rights and reserch methods*, in P. CHRISTENSEN & A. JAMES (Eds.), *Research with children: perspective and practice*, Falmer Press, London, 2008.
- AYCICEGI-DINN A., KAGITCIBASI C., *The value of children for parents in the minds of emerging adults*, *Cross-cultural Research*, 44(2):174-205.
- BATTISTINI J., *L'infanzia: tra cambiamenti culturali comunicativi e tecnologici*, Temperino Rosso Edizioni, Brescia, 2022.
- BARKER C., GALASINSKI D., *Cultural studies and discourse analysis. A dialogue on language and identity*, Sage Publications, London, 2001.
- BOYDEN J., LING B. ,MYERS W., *What works for working children*, Radda Barnen and UNICEF, Stockholm, 1998.
- CORBISIERO F., BERRITTO A., *Socializzare outdoor: se non ora quando? Come i bambini affronteranno i nuovi bisogni di socialità e di distanziamento sociale ora e nel futuro post-Covid*, in . FAVRETTO A.R., MATURO A., TOMELLERI S., *L'impatto sociale del Covid-19*, Franco Angeli Edizioni, Milano, 2021.
- CORSARO W.A., *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- D'AMATO M. , *Per una sociologia dell'infanzia. Dinamica della ricerca e costruzione delle conoscenze*, Lulu Press, New York, 2006.
- DONATI P., *Introduzione alla sociologia relazionale*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- DONATI P., SOLCI R., *I beni relazionali. Che cosa sono e qquali effetti producono*, Bollati Boringheri, Torino, 2011.
- ELIA G., *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, Franco Angeli Edizioni,

Milano, 2015.

EMIRBAYER M., MISCHE A., *What is agency?*, The American Journal of Sociology, Vo.103,n.4, (Ja.1998),pp.962-1023.

FINE G.A. , SANDSTROM K.L., *Knowing children: participant observation with minors*, Sage, California, 1988.

JAMES A., *Agency*, in QVORTRUP J., CORSARO W.A., HONIG M. S., (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies*, Palgrave MacMillan, Hampshire, 2016.

KAGITCIBASI C., ATACA B., *Value of children and family change : a three decade portrait from Turkey*, Applied Psychology: an international review , 54(3) : 317-337.

KRAFTL P., HORTON J., *Children's geographies and the "New wave" of childhood studies*, in *Reimagining childhood studies*, Bloomsbury Academic, London, 2019, pp. 105-122.

LATOUR. B., *On actor-network theory. A few clarifications*, Soziale Welt, 47(4), p.369.

LEE N., *Childhood and biopolitics. Climate change, life processes and human futures*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2013.

MAGGIONI G., BARALDI C., *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia*, Quattroventi Editori, Urbino, 1997.

MINTZ S., *The changing state of childhood: american childhood as a social and cultural construct*, paper presented at restaging childhood conference, Utah State University, Utah, 2009.

NEGRO S., *Pedagogia del bosco. Educare nella natura per crescere bambini liberi e sani*, Terra Nuova Edizioni, Firenze, 2019.

O'KANE C., *The development of participatory techniques: facilitating children's views about decisions which affect them*, in CHRISTENSEN P., JAMES A.(Eds.), *Research with children: perspectives and practice*, Routledge Falmer, London, 2008.

PAPARELLA N., *Pedagogia dell'infanzia*, Armando Editore, Roma, 2009.

PATI L., *La pedagogia e la prospettiva sistemico-relazionale*, in G.VICO (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione. Seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale*, V&P, Milano, 1984.

PROUT A., *In defence of interdisciplinary childhood studies*, *Children and Society*, 33(4).

PROUT A., JAMES A., *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*, Falmer Press, London, 1997.

PUNCH S., *Research with children: the same or different from research with adults?*, *Childhood*, 9(3), pp. 321-341.

PUNCH S., *Youth transitions and interdependent adult-child relations in rural Bolivia*, *Journal of rural studies*, 18: 123-133.

QVORTRUP J., *Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking*, *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, Luglio-Dicembre 2009, Anno 117, no.3/4, pp. 631-632.

RAITHELHUBER E., *Extending agency. The merit of relational approaches for childhood studies*, in F.ESSER, M.S. BAADER, T.BETZ and B. HUNGERLAND (Eds.), *Reconceptualizing agency and childhood: new perspectives in childhood studies*, Routledge, New York, 2016.

SERRA R., *Logiche di rete. Dalla teoria all'intervento sociale*, Franco Angeli, Milano, 2001.

SPANÒ A., *Studiare i giovani nel mondo che cambia. Concetti, temi e prospettive negli Youth Studies*, Franco Angeli, Milano, 2018.

SPREAFICO A., *La ricerca del sé nella teoria sociale*, Armando, Roma, 2011.

SPYROU S., *Time to decenter childhood*, 24(4), pp.433-437.

TAYLOR A., PACINI- KETCHABAW V., *Learning with children, ants and worms in the Anthropocene: towards a common world pedagogy of multi species vulnerability*, *Pedagogy Culture & Society*, 23(4), 507-529.

THOMAS N., O'KANE C., *The ethics of participatory research with children*, *Children and Society* (12),

pp.336-348.

XODO CEGOLON C., *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Editrice la Scuola, Brescia, 2003.