



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Il diritto di essere bambini

Viaggio alla scoperta dell'infanzia attraverso l'educazione

Relatrice

Mirca Benetton

Laureanda

Valentina Tognon

Matricola: 1121437

Anno accademico: 2021/2022

“A chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola”¹

¹ Rodari, G., *La Grammatica della fantasia*, Trieste, EL, 2010, p. 10.

Indice

Introduzione	9
CAPITOLO 1: Una nuova idea di infanzia	15
1.1 L’ascolto è partecipazione	15
1.2 L’infanzia senza diritti	18
1.3 La protezione dell’infanzia.....	19
1.4 Il Novecento, il secolo dell’infanzia	21
1.5 La Convenzione Internazionale sui Diritti dei bambini.....	25
1.5.1 I diritti sanciti dalla Convenzione Internazionale.....	26
1.6 Lo sviluppo dell’idea di infanzia: nasce il bambino	29
1.6.1 Maria Montessori: il bambino come padre dell’adulto	29
1.6.2 Janusz Korczak: il bambino protagonista	31
1.6.3 Alexander Sutherland Neill: lo sviluppo spontaneo del bambino	34
CAPITOLO 2 Il riconoscimento del bambino a scuola	39
2.1 La normativa sui diritti.....	39
2.2 I grandi maestri che hanno ascoltato i bambini	40
2.3 Il Maestro Manzi.....	43
2.3.1 Alberto Manzi: un “cane sciolto”	44
2.3.2 Dire, fare, insegnare.....	45
2.3.3 Il rispetto della personalità del bambino	50
2.4 Gianni Rodari: <i>pedagogista per caso</i> o forse no	53

2.4.1 Chi era Gianni Rodari	55
2.4.2 La centralità del bambino nella <i>pedagogia rodariana</i>	58
2.4.3 La rivoluzione rodariana: la parola ai bambini.....	60
CAPITOLO 3 L'articolo 12: il diritto all'ascolto.....	63
3.1 Il riconoscimento dei diritti	63
3.2 Il diritto all'ascolto oggi: diritto teorico o reale?.....	65
CAPITOLO 4 La partecipazione come diritto nella quotidianità.....	75
4.1 Save The Children	75
4.2 La scuola: un laboratorio di accoglienza.....	78
4.3 La partecipazione a scuola.....	80
4.4 La scuola che vorrei	82
Conclusioni	87
Bibliografia	93
Ringraziamenti	101

Introduzione

Per molti secoli il pensiero pedagogico in Europa è stato caratterizzato da una mera visione di protezione e assistenza nei riguardi dell'infanzia. Fino a oltre la metà del XX secolo, il bambino era considerato un piccolo adulto che andava protetto e cresciuto secondo i canoni prestabiliti di una società conformista e immutabile nei suoi valori fondanti. Non aveva diritti propri, non poteva intervenire con idee proprie né all'interno della famiglia, né nel contesto scolastico o sociale. Doveva semplicemente fare tutto ciò che gli veniva detto di fare, così come gli adulti ritenevano opportuno. In sostanza, non era riconosciuto come persona e, di conseguenza, non poteva intervenire in alcun contesto, neppure se riguardava la sua vita e i fatti che lo interessavano direttamente. Si potrebbe semplificare dicendo che non veniva ascoltato e non aveva diritto di parola.

Nel corso del '900, molti studiosi hanno elaborato metodi e teorie con l'obiettivo di portare al centro dell'azione pedagogica il bambino. Decennio dopo decennio, nel mondo occidentale l'attenzione per l'infanzia andò crescendo, portando il bambino ad essere sempre più protagonista del proprio percorso formativo. Iniziò a rafforzarsi l'idea che dovesse essere considerato come persona, titolare, quindi, di diritti e che si dovesse porre attenzione ai bisogni e alle esigenze di ciascuno.

Si affermarono le teorie di alcuni studiosi come Alexander Sutherland Neill, che con i suoi studi dimostrò le capacità di sviluppo autonomo del bambino e le sperimentò direttamente fondando la Scuola di Summerhill, dove il principio fondamentale era il rispetto degli interessi dei bambini; Maria Montessori, con l'importanza assegnata all'"imparare facendo" e alla sperimentazione diretta da parte dei bambini; e, soprattutto, Janusz Korczak, considerato l'ispiratore della Convenzione Internazionale sui diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza del 1989, documento che si è posto come punto di svolta nell'affermazione dei diritti dei bambini. Ben prima di questa data, molti autori, che furono anche pedagogisti e veri e propri maestri, focalizzarono la loro didattica e le loro teorie pedagogiche sull'onda delle nuove idee di infanzia.

L'obiettivo del mio lavoro potrebbe essere definito graficamente come una spirale: al centro, la parola *infanzia* e, a mano a mano che ci si allarga verso l'esterno, si incontrano le idee, gli studi, le sperimentazioni e le teorie pedagogiche che vengono elaborate nel corso degli anni fino ai giorni nostri. Un concetto, l'infanzia, in continuo divenire e in continua trasformazione, poiché tanti sono i traguardi ancora da raggiungere per un completo riconoscimento del ruolo dei bambini nella nostra società.

Mi concentrerò sull'importanza del diritto dei bambini di essere persone, concretizzato nel diritto all'ascolto, in particolare. Ascolto reale, attento e concentrato che nel suo significato più profondo equivale a dare spazio alle domande, alle curiosità, offrire risposte concrete per permettere al bambino di accrescere le conoscenze e la capacità di pensare ed elaborare un pensiero autonomo. Significa anche dare spazio all'immaginazione, strumento utile per elaborare il mondo reale ed imparare a conoscerlo, strumento per formare una persona libera e responsabile, che sarà il futuro cittadino.

Dopo aver scorso brevemente l'evoluzione storica dell'infanzia e del lento e progressivo riconoscimento dei diritti dei bambini, fino all'emanazione della Convenzione del 1989, è mia intenzione soffermarmi su alcuni autori della seconda metà del '900 che considero di straordinaria importanza nel percorso di riconoscimento del diritto di essere bambino in famiglia, nella scuola e nella società. Mi riferisco a Gianni Rodari e Alberto Manzi, ancora oggi definiti i "grandi maestri" della scuola italiana per l'importanza della loro opera che rappresenta appieno quello che sarà uno dei principi fondamentali della Convenzione, il diritto di ascolto del bambino.

L'ascolto in chiave pedagogica è un processo che implica attenzione e sensibilità nei confronti dei bambini. Un ascolto attivo che instaura una relazione tra i soggetti coinvolti, che in questo caso sono il bambino e l'adulto, in veste di genitore, educatore, insegnante. L'ascolto, così inteso, diventa un momento di scambio e di comunicazione, che consente la comprensione delle emozioni, dei pensieri e dei bisogni del bambino. È un'azione che predispone alla partecipazione attiva al processo formativo e consente il coinvolgimento del bambino nelle scelte che lo riguardano.

Partendo dal contesto storico e sociale in cui si inseriscono con la loro storia personale, è mia intenzione mettere in evidenza il valore pedagogico dell'operato di questi

due autori, con un'attenzione particolare al loro rapporto con l'infanzia, la loro predisposizione all'ascolto e la realizzazione concreta di una scuola fatta per i bambini e dai bambini stessi, rafforzando, per certi aspetti, le sperimentazioni portate avanti dai maggiori esponenti dell'attivismo novecentesco e anticipando la Convenzione dei Diritti dell'Infanzia del 1989. Questi autori hanno contribuito al rinnovamento della scuola italiana, in senso democratico, mettendo al centro della didattica e del processo di apprendimento il bambino considerandolo una persona con il diritto di pensare, di formare un'opinione propria, di fare domande, di esprimersi. Hanno saputo ascoltare i bambini e hanno lottato per dimostrare le loro potenzialità e l'importanza di un loro ruolo attivo nel percorso formativo.

Rodari, in particolare, è noto per essere stato lo "scrittore della fantasia", non tanto perché la maggior parte delle sue opere sono favole e filastrocche (rivolte all'infanzia, ma non solo) ma proprio perché questo stile letterario offriva ampio spazio all'immaginazione e alla creatività, elementi essenziali per stimolare la crescita di un pensiero critico, sviluppare una personalità autonoma e diventare un cittadino "nuovo" in un mondo democratico.

Non da meno, Manzi è stato un autore fortemente innovatore che ha usato sapientemente i mezzi audiovisivi a scopi didattici, dimostrando che si può fare scuola in modo diverso, con un coinvolgimento diretto di chi apprende, bambino o adulto che sia.

Ancora oggi, a oltre trent'anni dall'emanazione della Convenzione, non si può dire completato il percorso di riconoscimento dei diritti dell'infanzia, soprattutto il diritto di ascolto, sia nell'ambito familiare, sia quello scolastico e non ultimo quello sociale. In una società fortemente individualista come quella attuale, l'attenzione è concentrata sul raggiungimento dell'obiettivo finale. È necessario ed urgente riportare l'attenzione al bambino reale, sottolineando i suoi bisogni che devono diventare diritti per costruire una società fondata su valori democratici, perché sono i bambini i futuri cittadini.

A questo proposito, dopo aver fatto rapidamente il punto sulla considerazione dell'infanzia oggi, nelle nostre società evolute, evidenziandone le criticità, riporto il contributo di alcuni studiosi che hanno messo in atto varie iniziative e percorsi per meglio

comprendere il mondo dell'infanzia e dell'adolescenza, i loro problemi e le difficoltà che incontrano nel rapportarsi con gli adulti.

CAPITOLO 1

Una nuova idea di infanzia

1.1 L'ascolto è partecipazione

L'ascolto è un processo attivo e dinamico, che prevede l'attenzione sentita delle parti interessate. Il termine "ascoltare", nel Dizionario della Lingua italiana², ha il significato di *stare a sentire con attenzione, con interesse, partecipare*, ed un secondo significato ancor più dettagliato di *accogliere*.

Per ascoltare veramente è necessario comprendere le opinioni e i sentimenti della persona che si ha di fronte mostrando empatia e cogliendo il suo punto di vista.

L'ascolto, quindi, presuppone l'esistenza di una relazione, un rapporto tra due o più persone che si mostrano disponibili ad un dialogo, prestando attenzione alle parole dell'altra parte, un dialogo basato sul rispetto reciproco, mettendosi volontariamente da parte per fare spazio all'altra persona.

In pratica, ascolto significa partecipazione che deve essere reciproca. Si può, a questo punto, affermare che si può parlare di ascolto del bambino solo se egli stesso partecipa al dialogo e chi lo ascolta pone attenzione a quello che dice.

Il termine partecipazione è qui inteso come un "processo di assunzione di decisioni inerenti alla vita di un individuo e quella della comunità nella quale egli vive"³ e solo se il bambino assume valore come "essere umano nella sua pienezza"⁴ può considerarsi realmente considerato, potendo partecipare attivamente alle scelte che lo riguardano in prima persona. E il riconoscimento di questo valore spetta all'adulto. Se la relazione adulto-bambino è basata sulla garanzia di un dialogo aperto e costante, sul rispetto e l'ascolto reciproco, il bambino viene riconosciuto come persona in quanto tale, dotata di diritti e di necessità specifiche.

² Ascoltare. (2003). Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani S.p.A.

³ Raciti, P., *La cittadinanza e le sue strutture di significato*, Milano, Franco Angeli, 2004, p. 120.

⁴ Orlando Cian, D. (a cura di), *Il bambino protagonista. Quale educazione?*, Milano, Unicopli, 1998, p. 18.

In questo senso, l'adulto deve ascoltare il bambino in tutto ciò che ha da dire, manifestando i suoi bisogni e permettendo, quindi, alla figura adulta di accompagnarlo nella crescita e aiutarlo a progettare la propria vita da protagonista. Il bambino ha bisogno di essere libero di scegliere, di parlare, di comunicare e trasmettere i propri interessi o le proprie emozioni, senza vivere nascosto dall'adulto.

Ciò non significa, comunque, lasciare totalmente libero il bambino di muoversi senza regole ma, anzi, questo processo attribuisce agli adulti un ruolo fondamentale di guida attenta e responsabile, che riconosce i diritti del bambino e riconosce le sue predisposizioni, aiutandolo a costruire il suo percorso di crescita. In una parola, il compito dell'adulto è educare, senza imposizioni.

Se si considera l'infanzia come età dotata di valore proprio, si coglie l'esigenza di un'educazione orientata al presente, e non per sperare di ottenere dei risultati nell'età adulta, ma perché ogni esperienza contribuisce a forgiare l'identità di quella persona⁵. Educare vuol dire porsi accanto al bambino per essere la guida lungo il suo percorso di vita. Significa sostenerlo, incoraggiarlo, ma anche aiutarlo a superare gli ostacoli che incontrerà nel suo percorso di affermazione di identità individuale e sociale. Significa rivolgersi a lui con rispetto, con disponibilità ed attenzione, ascoltarlo senza la presunzione adulta di essere portatori di certezze assolute, ma essere in grado di infondere in lui fiducia, affinché la relazione possa continuare a basarsi sul rispetto profondo e reciproco.

Il concetto di partecipazione comprende diversi aspetti in quanto può essere considerato uno strumento, un metodo, una strategia per mettere in relazione il bambino con l'ambiente che lo circonda, facendone scoprire le caratteristiche, i valori, le esigenze di cambiamento. Sono proprio la genuinità, la purezza e la fantasia, strumenti innati nel bambino accompagnati dalla guida dell'adulto, a far sperare in questo cambiamento.

La partecipazione è collegata anche alla dimensione relazionale, attraverso la quale il bambino sviluppa autonomia e capacità di entrare in rapporto con "l'altro" rispetto a sé. Per tale motivo, la partecipazione è ritenuta fondamentale nel suo processo di crescita, che deve essere contestualizzata nell'ambito delle dinamiche socioculturali

⁵ Cfr. *Ivi*, p. 21.

dei gruppi, cioè si devono creare dei contesti che consentano l'effettivo esercizio del diritto da parte dei bambini all'interno della comunità.

La Dichiarazione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) già nel 1978 aveva dichiarato che la salute riguardava non solo l'assenza di malattia, ma il benessere come risultato di una partecipazione attiva alle scelte di vita. Questa affermazione si è rafforzata in tutti gli interventi internazionali successivi. Viviana Tanzi, pedagoga, associa il diritto alla cura, intesa come "gesto amorevole", all'evento educativo, in quanto se collocata in una logica di cooperazione con le famiglie, si può creare un percorso co-evolutivo per tutti i soggetti coinvolti, bambino, genitori, docenti⁶.

"La partecipazione, il dialogo, la condivisione sono essenziali"⁷ nella vita della comunità dei bambini e degli adolescenti, e rappresentano un'esperienza che riguarda il diritto di essere accolti, protetti, ascoltati. Ecco il termine *ascolto* nel secondo significato: ascoltare significa accogliere, dare fiducia. Sentirsi ascoltati e accolti aiuta a maturare fiducia e rispetto verso gli altri, interesse e responsabilità per il bene comune e a sviluppare una dimensione relazionale e sociale con altri ragazzi e adulti, diversi dai familiari. Il sentirsi accolti e ascoltati sviluppa stati d'animo ed emozioni positive, senso di sicurezza che stimola desideri, motivazione, autonomia, apprendimento dei valori condivisi. Attraverso esperienze positive, i bambini instaurano legami positivi, aumentano fiducia e autostima e sono motivati a condividere e sperimentare.

L'ascolto è un processo che investe tutti gli ambienti di vita: la famiglia, la scuola, la società. Il coinvolgimento attivo nelle scelte e nelle situazioni di vita familiare, scolastica, nel gioco, nello studio, così come nel quartiere, nel gruppo, nel tempo libero, permette di sviluppare vere e proprie esperienze di cittadinanza attiva, dove i ragazzi si sentono protagonisti, capaci di comprendere, intervenire, immaginare, proporre soluzioni alternative, collaborando con altri ragazzi e con adulti.

⁶ Cfr. Tanzi, V. (a cura di), *Comunità educanti. Diritto alla cura*, in Baldoni, A. et alii, *Future città, nuovi cittadini. Le competenze di bambini e adolescenti al servizio dell'innovazione per il governo delle città*, Imola, La Mandragora, 2004, p. 43.

⁷ Alberti, S., *Pratiche filosofiche a scuola. La classe, l'ascolto, il racconto autobiografico, il pensare simbolico*, Milano, IPOC, 2009, p. 18.

Le dimensioni della partecipazione riguardano quindi l'ascolto, la tutela, l'autonomia, la relazione, l'assunzione di responsabilità. In pratica si concretizza nel diritto ad essere cittadini.

1.2 L'infanzia senza diritti

Il concetto di infanzia e la sua valorizzazione sono una conquista recente nella nostra storia. E anche quando cominciò a diffondersi un interesse per i bambini, per molto tempo riguardò solo la sfera protettiva e non il riconoscimento dei loro diritti fondamentali.

Fin dai tempi più remoti, anche nei ceti economicamente e culturalmente più elevati, il bambino non era considerato come persona per quel che era, ma per l'adulto che sarebbe diventato. In pratica era visto come "un piccolo uomo"⁸, con una mente sostanzialmente identica a quella dell'uomo adulto e non in fase di sviluppo, con capacità ed interessi che mutano nei differenti periodi d'età⁹. Le età dell'infanzia e dell'adolescenza erano considerate semplicemente un passaggio obbligato per diventare adulti. Era questa la visione dell'infanzia fino almeno alla prima metà del XX secolo, pur con delle differenze tra i vari ordini sociali: mentre le famiglie più povere vedevano nei figli una forza-lavoro, tra i ceti più elevati prevaleva l'idea di dover educare i giovani per affermare, se non addirittura migliorare, la propria posizione nella società. Il pensiero comune era, infatti, quello che "i bambini devono essere esattamente come i loro genitori"¹⁰. In entrambi i casi, vi è una visione dell'infanzia che viene definita adultocentrica, dominata dalla convinzione che questo fosse un periodo della vita caratterizzato dall'incapacità di prendere decisioni e di svolgere qualsiasi compito in autonomia. Il compito degli adulti, nel ruolo di genitori ed educatori, si concretizzava nella guida attenta e ben definita, di

⁸ Mazzetti, R., *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*, Roma, Avio A. Armando, 1962, p. 27.

⁹ Cfr. *Ibidem*.

¹⁰ Müller Eckhard, H., *Il bambino, questo incompreso*, Brescia, La Scuola, 1967, p. 72.

educazione e formazione secondo i valori storici, culturali, comportamentali, convenzionalmente accettati come fondanti della società. L'adulto prendeva tutte le decisioni che riguardavano il bambino, senza tener conto della sua personalità e delle sue predisposizioni, dei suoi bisogni e dei suoi interessi. Vi era una "completa sottomissione del bambino alla volontà della madre"¹¹ alla quale doveva uniformarsi, senza uscire dalle regole. Il bambino doveva "fare tutto ciò che l'ordine degli adulti esige: allora sarà amato, gli sarà concessa tenerezza [...] ma in realtà un tale «amore» non è che durezza. Esso dipende dalla condizione che il bambino limiti di continuo la sua necessaria libertà e che sia sempre disposto ad obbedire"¹².

1.3 La protezione dell'infanzia

Il passaggio da un modello pedagogico fondato sulla predominanza degli adulti a una nuova concezione dell'infanzia, che ponesse attenzione al bambino come persona e al suo percorso di crescita e di sviluppo personale, non è stato né facile né scontato.

Il fermento di studi e ricerche particolarmente intenso nell'ultimo secolo, nonché di teorie innovative che hanno interessato l'ambito dell'infanzia e dell'educazione, hanno posto le basi per la trasformazione del pensiero pedagogico in favore di un'idea di bambino come soggetto attivo e costruttore delle proprie esperienze.

In ambito europeo, la prima nozione di ciò che oggi chiamiamo "diritti dei bambini" fu promossa nel corso del XIX secolo, con le riforme del lavoro minorile adottate da molti Paesi, che stabilivano l'età lavorativa minima e il numero massimo di ore giornaliere, vietando l'impiego di minori in lavori pericolosi. Questa normativa si è resa necessaria soprattutto a causa delle dure condizioni di lavoro e le pessime condizioni sanitarie cui erano sottoposti i bambini provenienti dai ceti sociali più bassi, che lavoravano come operai nelle fabbriche. Fu così che cominciò a porsi il problema dei diritti dei bambini. Nel 1883 in Gran Bretagna, patria della Rivoluzione Industriale, venne vietato il

¹¹ *Ivi*, p. 71.

¹² *Ibidem*.

lavoro in fabbrica per chi aveva meno di nove anni e in Germania, nel 1896, si cominciò a considerare il problema del maltrattamento dei bambini punendo i genitori che usavano la violenza nei confronti dei figli. Per l'Italia, la prima legge in materia di infanzia risale al 1886, con il divieto di far lavorare in fabbrica i minori di 9 anni¹³.

Un po' alla volta cominciava ad emergere l'interesse per i bambini e per le loro condizioni di vita. Tuttavia, le politiche d'intervento in favore dell'infanzia riferite a quest'epoca erano tutte basate su una visione culturale paternalistica, fondata sulla convinzione che il bambino non fosse in grado di prendere decisioni e agire da solo e avesse bisogno degli adulti che gli assicurassero protezione e assistenza. In quest'ottica si inseriva la necessità di intervento da parte degli adulti che si curavano di lui, indirizzandolo verso le scelte giuste. Ma erano scelte volute e fatte dagli adulti e che, pertanto, riflettevano interessi e aspirazioni degli adulti, incuranti dei bisogni reali e delle aspirazioni del bambino, nella convinzione di agire nel suo interesse e di soddisfare il suo bisogno di protezione.

Va dato atto che, crescendo l'attenzione per i bambini, si diffuse un senso di protezione sempre maggiore verso l'infanzia, al fine di evitare loro esperienze traumatiche e di tenerli lontani da responsabilità, nella convinzione che, se protetti negli anni più delicati, avrebbero avuto da adulti la capacità di inserirsi attivamente nella società. Lo stesso Freud (1856-1939) si occupò di infanzia e scoprì che molti problemi di disadattamento presenti in età adulta andavano interpretati alla luce delle esperienze infantili. Infatti, l'autore afferma che si giungeva ad analizzare fino ai primi anni di vita infantile del soggetto per ricercare l'origine delle situazioni patogene.

Questa convinzione viene fatta propria da molti studiosi contemporanei e le loro scoperte favorirono l'evoluzione del pensiero che coinvolge l'infanzia. A partire dai primi decenni del '900, la considerazione del valore dell'infanzia è stata al centro di numerose ricerche e teorizzazioni in campo psicopedagogico, che andarono di pari passo alla specializzazione pediatrica in campo medico. Ne sono la prova la diminuzione delle morti

¹³ Legge 11 febbraio 1886, n°3657, *Legge Berti sul lavoro dei fanciulli*.

infantili¹⁴, dovuta ai progressi della medicina e all'interesse per l'età pediatrica, l'innalzamento dell'età scolare¹⁵, la tutela dei bambini nei luoghi di lavoro, oltre a vari studi psicologici che si occupano del benessere dei fanciulli e della loro crescita equilibrata.

Tuttavia, autonomia e cura sono stati a lungo considerati come due concetti antitetici tra loro, e per moltissimo tempo il bambino continuò ad essere sottomesso agli adulti e, in quanto tale, destinato al percorso che gli adulti progettavano per lui, nella convinzione che non fosse in grado di elaborare pensieri e opinioni, incapace di affrontare la realtà quotidiana e di sviluppare progetti propri. La storia della pedagogia dimostrerà il contrario, ma a piccoli passi.

1.4 Il Novecento, il secolo dell'infanzia

Il '900 è passato alla storia come "il secolo dell'Infanzia" così definito dalla pedagogista svedese Ellen Key¹⁶ all'inizio del secolo, proprio per l'attenzione dedicata al bambino e per i suoi diritti: diritto a non essere sfruttato e maltrattato, ma anche diritto di pensare e di parlare. Al centro dell'interesse dell'autrice si colloca l'educazione del bambino promuovendone l'autonomia, arrivando a stravolgere la frase fröbeliana "Viviamo per i nostri bambini!" in "Lasciamo che i bambini vivano!"¹⁷.

Nel corso del Novecento, lo sviluppo personale dell'individuo inizia ad interessare sempre più la ricerca, e pertanto andava crescendo l'attenzione all'età infantile e alle

¹⁴ Istat (2014), *Anni 1887-2011. La mortalità dei bambini ieri e oggi in Italia*, in "Statistiche focus", 15 gennaio 2014, pp. 1-2. Data dell'ultima consultazione: 08/09/2022, from https://www.istat.it/it/files/2014/01/Mortalita_-sotto_i_5_anni-.pdf

¹⁵ Ministero della Pubblica Istruzione, *Evoluzione del sistema scolastico italiano dalla Legge Casati (1859) al D. Lgs. attuativo della legge 53 (2004)*, in "Archivio dell'area istruzione", 2004. Data dell'ultima consultazione: 08/09/2022, from <https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/tab210504.shtml>

¹⁶ Cfr. Ceccarelli, L. (a cura di), *Ellen Key e Il secolo del bambino*, in Key, E. et alii (a cura di), *Il secolo del bambino*, Bergamo, Junior, 2019, p. 23.

¹⁷ Cfr. *Ivi*, p. 27.

esperienze maturate in questa fase di sviluppo. Numerosi studiosi, pedagoghi, medici, psicologi, scrittori, educatori, attenti allo sviluppo del bambino sotto diversi aspetti, sperimentano progetti e teorie aventi per oggetto di studio l'infanzia contribuendo a diffondere una nuova sensibilità verso i fanciulli.

Va maturando, nel corso del XX secolo, la consapevolezza che i bambini presentino delle caratteristiche proprie diverse dall'adulto, sia riguardo al modo di pensare, sia al modo di rapportarsi agli eventi che accadono. Già il pedagogista svizzero Jean Jacques Rousseau, in epoca illuminista, aveva teorizzato che la crescita dell'essere umano fosse "un processo di differenziazioni e di trasformazioni"¹⁸ e che attraversasse varie fasi di sviluppo. Tra i principi individuati dall'autore, il secondo recita: "trattare il fanciullo da fanciullo, non da uomo, [...] rispettandolo nella progressione delle sue fasi di sviluppo" e lasciando "maturare la fanciullezza nel fanciullo"¹⁹.

A dimostrazione di quanto affermato da Rousseau, Fröbel²⁰ fu il primo a cogliere l'importanza del gioco libero, comprendendo che imporre un'attività voluta e programmata dagli adulti impedisce lo sviluppo e la crescita del fanciullo²¹. Furono proprio i principi "del gioco, dell'attività e della libertà" a rimanere vivi negli anni e ad alimentare il pensiero di Pietro Pasquali che, insieme a Rosa e Carolina Agazzi²², rinnovò gli asili fröbeliani, rinominandoli *Giardini d'infanzia*. Rosa Agazzi aveva intuito che il bambino sente fortemente l'esigenza di sicurezza, di fiducia, di percepire chiaramente le situazioni, di stima di sé, di affermazione, di maturare esperienze di reciprocità e di cooperazione, di essere compreso²³. Negli asili infantili delle sorelle Agazzi, il bambino veniva considerato

¹⁸ Agazzi, A., *L'educazione dell'infanzia nella scuola materna e il metodo delle sorelle Agazzi. Storia, principi pedagogici, didattici, attualità e prospettive*, Brescia, La Scuola, 1991, p. 15.

¹⁹ Rousseau, J. J., introduzione di *Emilio. O dell'educazione*, Roma, Armando, 2004, p. XVIII.

²⁰ Friedrich Wilhelm August Fröbel, pedagogista tedesco fondatore dei "Giardini d'infanzia".

²¹ Cfr. Agazzi, A., *L'educazione dell'infanzia nella scuola materna e il metodo delle sorelle Agazzi. Storia, principi pedagogici, didattici, attualità e prospettive*, cit., p. 22.

²² Rosa Agazzi (26 marzo 1866, 9 gennaio 1951) e Carolina Agazzi (1870, 24 novembre 1945) sono state pedagogiste ed educatrici sperimentali dei "Giardini d'infanzia".

²³ Cfr. Agazzi, A., *L'educazione dell'infanzia nella scuola materna e il metodo delle sorelle Agazzi. Storia, principi pedagogici, didattici, attualità e prospettive*, cit., p. 164.

un “germe vitale”²⁴ che si sviluppa promuovendo l’azione e la riflessione. Piaget, riprendendo le intuizioni di Rousseau, affermò il concetto di *stadio di sviluppo* dell’individuo ed evidenziò le differenze tra il modo di pensare di un adulto e quello di un bambino²⁵. Fu proprio Jean Jacques Rousseau, vissuto nel XVIII secolo, a sviluppare il principio cardine del pensiero educativo dei secoli successivi²⁶. D’ora in avanti si comincerà a considerare il bambino non più come un “piccolo uomo”, bensì un essere umano che si differenzia dall’adulto non solo fisicamente ma anche nelle modalità dell’apprendere, del conoscere e del pensare, nelle decisioni e negli interessi²⁷.

Un alto merito per aver suscitato ulteriormente un profondo interesse per il mondo dell’infanzia va a Stanley Hall, psicologo e pedagogista statunitense. Tra il 1894 e il 1904 (periodo di maggiore attività), l’autore ed il gruppo della Clark University condussero una ricerca per indagare gli aspetti della vita fisica e mentale del bambino. I risultati dell’inchiesta evidenziarono quanto il mondo mentale del bambino fosse diverso dalla vita mentale dell’adulto e quanto si discostasse da quello che l’adulto immaginava. Ed è proprio l’attribuire impropriamente al bambino modi di pensare, conoscenze ed esperienze considerate ovvie per l’adulto l’ostacolo principale alla conoscenza del mondo infantile²⁸.

Più tardi, Guardini arriva ad affermare che “l’uomo non vedrà mai più il mondo come lo vede da bambino”²⁹, dando conferma a queste teorie che sembravano così inverosimili solo qualche decennio prima.

Partendo da questi presupposti, molti studiosi andavano affermando la necessità di rispettare i ritmi di sviluppo dei bambini. I progressi via via ottenuti in campo medico e scientifico hanno contribuito ad indirizzare la ricerca verso l’elaborazione di nuovi

²⁴ Ivi, p. 127.

²⁵ Cfr. Piaget, J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino, Boringhieri, 1969, p. 44.

²⁶ Agazzi, A., *L’educazione dell’infanzia nella scuola materna e il metodo delle sorelle Agazzi. Storia, principi pedagogici, didattici, attualità e prospettive*, cit., p. 14.

²⁷ Cfr. Ivi, p. 15.

²⁸ Cfr. Petter, G., *Dall’infanzia alla preadolescenza. Aspetti e problemi fondamentali dello sviluppo psicologico*, Firenze, Giunti, 1972, pp. 43-49.

²⁹ Guardini, R., *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*, Milano, Vita e pensiero, 1986, p. 33.

metodi pedagogici, sperimentando metodi educativi e didattici più a misura di bambino, spostando l'infanzia, nella sua realtà, al centro del modello pedagogico a cui aspirarsi, ed abbandonando sempre più il modello adultocentrico³⁰.

Sono queste le premesse che accelerano il percorso che porta alla regolazione normativa dei diritti dell'infanzia a livello internazionale.

Il punto di svolta può essere considerato il 19 maggio 1919, quando Eglantyne Jebb, con la sorella Dorothy Frances, fonda *Save the Children*, un'organizzazione con finalità di difesa e promozione dei diritti dell'infanzia³¹. L'esperienza nella Croce Rossa durante la Prima Guerra Mondiale aveva suscitato in lei il bisogno di promuovere i diritti di questa fascia della popolazione, troppo debole e indifesa per poter far sentire la propria voce. Ancora una volta, si parte da un intento protettivo, rivolto ai figli delle classi meno abbienti, nelle quali i bambini conducevano vite misere e poco dignitose, ma vi si rivolge non in termini di assistenza, quanto piuttosto di riconoscimento di diritti.

L'attività promossa attraverso la sua Organizzazione porta alla nascita, nel 1923, della *Carta dei Diritti del Bambino*. È considerato, questo, il primo documento storico a tutela dell'infanzia, che porterà l'anno successivo all'approvazione della *Dichiarazione dei diritti del Fanciullo*³², firmata a Ginevra dall'Assemblea Generale della Società delle Nazioni, nota come *Dichiarazione di Ginevra*. Nella Dichiarazione di Ginevra, per la prima volta si fa riferimento ai diritti del bambino e viene riconosciuto il valore dell'infanzia con l'affermazione che uomini e donne di tutte le nazioni, riconoscendo che l'umanità deve all'infanzia il meglio di ciò che ha da dare, dichiarano ed accettano il dovere di far fronte a questo obbligo in ogni suo aspetto³³. A partire da questo documento, nel 1959 viene promulgata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite (ONU) la *Dichiarazione*

³⁰ Cfr. Agazzi, A., *L'educazione dell'infanzia nella scuola materna e il metodo delle sorelle Agazzi. Storia, principi pedagogici, didattici, attualità e prospettive*, cit., p. 15.

³¹ Save The Children, 1919. *Nasce Save The Children*, 2001, Data dell'ultima consultazione: 15/07/2022, from <https://www.savethechildren.it/sh/nasce-save-the-children-1919/>

³² La *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* è un documento redatto a Ginevra il 23 febbraio 1923 dalla *Società delle Nazioni* e approvato il 24 settembre 1924 dall'Assemblea Generale della Società delle Nazioni Unite.

³³ Cfr. Lega delle Nazioni, 1924, *Dichiarazione dei diritti del fanciullo (Dichiarazione di Ginevra 1924)*.

sui Diritti del Fanciullo, in vigore ancora oggi. La nuova concezione e rappresentazione dei bambini sostenuta da questi documenti internazionali ha portato all'approvazione, nel 1989, da parte delle Nazioni Unite della *Convenzione Internazionale sui Diritti dei bambini*. A differenza dei due precedenti, quest'ultimo documento è vincolante per tutti gli Stati che lo ratificano.

1.5 La Convenzione Internazionale sui Diritti dei bambini

Il 20 novembre 1989, l'Assemblea Generale dell'O.N.U. (Organizzazione delle Nazioni Unite) approva all'unanimità la *Convenzione Internazionale sui Diritti per l'Infanzia*, un documento composto da 54 articoli che fissano i diritti civili, politici, economici, sociali e culturali dei bambini.

Sembra una coincidenza, ma forse non lo è: la firma del Trattato avviene esattamente trent'anni dopo l'approvazione della *Dichiarazione sui Diritti del Fanciullo* del 20 novembre 1959. Coincide anche con il bicentenario della *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo e del Cittadino*, siglata nel 1789. La Convenzione è il punto di arrivo di un processo di trasformazione della visione pedagogica moderna, il risultato di un percorso lento e graduale, interessato da un intreccio di influenze culturali, scientifiche e normative, idee e progetti innovativi che hanno portato profondi mutamenti nella visione culturale e sociale dell'infanzia. Il documento ha un carattere fortemente innovativo, in quanto determina una svolta fondamentale nella concezione dell'infanzia e dà forza normativa al processo di cambiamento culturale in atto. Si può, a questo punto, parlare di vera e propria rivoluzione culturale.

La proposta riguardo all'elaborazione di un trattato internazionale a tutela dell'infanzia viene fatta dalla Polonia, sull'onda della diffusione dei libri di Janusz Korczak. Anche Gianni Rodari aveva già proposto un nuovo modo di fare scuola in linea con i diritti espressi dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Rodari, inoltre, supporta la visione progressista di come la scuola inclusiva e il maestro dovrebbero

porsi nei confronti del bambino-alunno, anticipando così le finalità del sistema scolastico come identificate nelle Indicazioni Nazionali³⁴.

L'aspetto fondamentale che attribuisce il carattere di assoluta novità al trattato è il riconoscimento dei minori d'età oltre che come *oggetti* di tutela da parte del mondo adulto, come reali *soggetti* dei diritti umani³⁵. È per la prima volta con la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia, infatti, che il bambino diventa un soggetto titolare di diritti, riconosciuti dal sistema giuridico internazionale.

La Convenzione del 1989 non si limita ad una dichiarazione di principi generali ma, una volta ratificata, rappresenta un vero e proprio vincolo giuridico per gli Stati firmatari che, in virtù del principio di gerarchia delle fonti giuridiche, sono tenuti a uniformare le proprie norme nazionali ai principi contenuti nel Trattato Internazionale, affinché siano garantiti e tutelati i principi stabiliti nell'accordo. Ad oggi, tutti gli Stati del mondo, tranne gli USA, hanno ratificato la Convenzione³⁶.

1.5.1 I diritti sanciti dalla Convenzione Internazionale

La Convenzione Internazionale sui Diritti dell'infanzia è il primo atto formale nella storia del diritto internazionale, che attribuisce tutela giuridica alla condizione del bambino con forza vincolante per tutti gli Stati firmatari che si sono impegnati a rispettare e a far rispettare sul proprio territorio i principi sanciti dal Trattato, conformandosi nell'emanazione delle proprie leggi nazionali in materia di infanzia.

Questo documento introduce un cambio di prospettiva proprio perché impegna tutti gli Stati non solo a rispettare e tutelare i bambini e i ragazzi ma, anche, a rispondere

³⁴ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, 2012.

³⁵ Cfr. Fadiga, L. (a cura di), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro*, Milano, Franco Angeli, 2006, p. 17.

³⁶ Attualmente 196 Stati hanno ratificato la Convenzione; gli Stati Uniti d'America hanno solo sottoscritto la Convenzione, senza procedere alla successiva ratifica. Per l'Italia, la ratifica avviene con la Legge n°176 del 27 maggio 1991. La Somalia è l'ultimo Paese ad averla ratificata, il 20 gennaio 2015.

ai loro bisogni fondamentali, riconoscendo i diritti fondamentali della persona al pari di quelli degli adulti.

Il principio fondamentale su cui si basa è il riconoscimento dei bambini come persone e come tali non possono essere considerati proprietà dei genitori, né prodotti dello Stato. Lo Stato ha la responsabilità morale di riconoscere i loro diritti in quanto cittadini, ad ogni livello, da quello personale, a quello culturale, civile, sociale, politico, economico.

La Convenzione, dopo aver affermato nell'art. 1 che per "fanciullo" si intende ogni essere umano avente un'età inferiore a diciotto anni (o inferiore solo se nel proprio Stato è prevista un'età inferiore per il raggiungimento della maggiore età), sancisce i diritti fondamentali di tutti i bambini e bambine, ragazzi e ragazze, da 0 a 18 anni. Il primo segnale di svolta si può notare già nell'uso della terminologia: al posto di "minore" viene utilizzato il termine "fanciullo" per indicare ogni essere umano avente un'età inferiore ai diciotto anni. Questo termine attribuisce al bambino una valenza giuridica: diventa un individuo titolare di diritti, il primo dei quali è proprio quello di essere riconosciuto come persona e, pertanto, in grado di interagire nelle questioni che lo riguardano.

In tali diritti sono contenuti quattro principi base, che caratterizzano tutti i diritti fondamentali della persona:

- *La non discriminazione* (art. 2), per il quale tutti i bambini e ragazzi sono uguali, senza alcuna distinzione di razza, sesso, lingua, religione;
- *Il superiore interesse* (art. 3), secondo il quale ogni decisione riguardo al bambino deve essere presa tenendo conto del loro interesse prima di tutto;
- *Il diritto alla vita, sopravvivenza, sviluppo* (art. 6), in base al quale ogni Stato deve impegnarsi a garantire la crescita e lo sviluppo dell'infanzia nella massima misura possibile;
- *Il diritto all'ascolto e partecipazione* (art. 12), che sancisce il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati nelle loro esigenze e dispone che la loro opinione sia presa in debita considerazione.

L'articolo 12 viene, a ragione, presentato come la disposizione che garantisce la partecipazione del bambino e l'ascolto delle sue opinioni. È la conferma, questa, che si vuole uscire definitivamente dalla logica della semplice protezione per considerare il benessere complessivo dei bambini e degli adolescenti, riconoscendo loro il diritto di essere coinvolti nei percorsi che direttamente li riguardano, esponendo il proprio punto di vista ed evidenziando i propri bisogni, rapportati all'età. Questo implica la capacità riconosciuta al bambino di interagire nella società e garantisce, pertanto, il riconoscimento della sua autonomia. Oltre ad essere affermato nell'art. 12, tale diritto è confermato, e meglio specificato, negli articoli successivi, i quali indicano che i bambini hanno il diritto di esprimere le proprie opinioni (articolo 13) e di aderire o formare associazioni per rappresentare i propri interessi (articolo 15).

Si desume, dalla lettura di questi articoli, che l'ascolto e la partecipazione vengono considerati strettamente connessi fra loro, infatti, la *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia del 2008-2009*³⁷ amplia il concetto di ascolto, ritenendo che tale diritto sottende al diritto all'informazione e ad esprimere la propria opinione in vicende che li riguardano personalmente. Il tema della partecipazione, così come presente nella Convenzione, allarga, pertanto, l'affermazione di tale diritto a ogni ambito della vita del bambino, da quello familiare a quello sociale e relazionale, scuola compresa. Ed è ormai evidente il cambiamento radicale nella concezione di infanzia, ritenuto fino a pochi decenni prima impensabile: una visione che promuove il bambino come persona e lo considera parte della famiglia, del contesto scuola e della società stessa.

³⁷ La Relazione raccoglie i contributi dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza riguardo aspetti e fenomeni relativi a queste fasce d'età e al sistema di servizi e interventi di promozione e tutela dei diritti di bambini e ragazzi in Italia.

1.6 Lo sviluppo dell'idea di infanzia: nasce il bambino

1.6.1 Maria Montessori: il bambino come padre dell'adulto

Alla fine del XX secolo nasce in Europa una corrente di pensiero nota con il nome di *Attivismo pedagogico* che considera il bambino come il protagonista attivo del processo educativo e non come ricevente passivo dell'azione dell'adulto. Questa corrente ha, tra i suoi maggiori esponenti, Maria Montessori, una scienziata che con le sue teorie pedagogiche e la sua attività educativa elabora quelli che saranno i contenuti fondamentali della Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia, sostenendo fosse ormai giunto il momento di parlare dei diritti sociali del bambino e non più solamente dell'uomo adulto.

La Montessori crede fermamente nell'importanza della centralità del bambino nel processo educativo e di apprendimento e sostiene la necessità di lasciarlo libero di muoversi in autonomia, di sperimentare da solo, creando intorno a lui un ambiente adatto al suo percorso di crescita. La definizione del concetto di autonomia in Maria Montessori è racchiusa nel pensiero "aiutami a fare da solo"³⁸. L'educazione è, infatti, un dialogo nel quale il bambino chiede l'aiuto dell'adulto per poter fare, agire concretamente, in maniera autonoma, quindi "da solo", perché solo così si può apprendere³⁹.

La Montessori ritiene che, fin dalla nascita, il bambino sia una persona indipendente, con specifici e inalienabili diritti alla vita. In quanto tale, non deve essere allevato e cresciuto come il cucciolo dell'uomo, ma è necessaria un'educazione che spinga il bambino verso l'autonomia. Un'educazione attiva, che permetta di liberare i suoi talenti e sviluppare la sua creatività perché "il principio fondamentale è la libera attività degli alunni come mezzo principale della loro formazione"⁴⁰.

³⁸ Regni, R., *Il bambino padre dell'uomo. Infanzia e società in Maria Montessori*, Roma, Armando, 1997, p. 190.

³⁹ Cfr. *Ibidem*.

⁴⁰ Valitutti, S., *Il rinnovamento del pensiero pedagogico nel secolo ventesimo e Maria Montessori*, Roma, Vita dell'infanzia, 1959, p. 6.

La sua azione e la sua opera innovativa si basano sull'attenzione che pone costantemente alle caratteristiche peculiari di ogni bambino, alle esigenze e ai bisogni di ciascuno, sia nel lato affettivo, sia quello relazionale e di apprendimento. La sua pedagogia, infatti, è elaborata "in relazione alle esigenze di sviluppo dei bambini e dei fanciulli"⁴¹. Il suo metodo pedagogico è fondato sullo studio del naturale sviluppo del bambino, in base alle sue caratteristiche e alle sue predisposizioni.

Il metodo Montessori è giustamente definito rivoluzionario perché pone al centro del processo di apprendimento il singolo bambino e i suoi bisogni. Ciascun bambino deve essere rispettato e ascoltato nel suo bisogno di conoscenza e di esplorazione della realtà che lo circonda. Si allontana dall'idea che l'educazione debba essere trasmissione di conoscenze da parte dell'adulto al bambino. Per Maria Montessori, l'apprendimento deve essere, invece, un processo spontaneo mai imposto dagli adulti, che segue i ritmi di crescita del bambino. Ogni bambino è dotato di potenzialità uniche e irripetibili, e nel rispetto del proprio sviluppo deve essere accompagnato nella crescita in modo da potersi esprimere liberamente e in maniera completa, adottando "la libertà non solo come fine ma come metodo dell'educazione"⁴². A questo proposito, l'autrice fonda le "Case dei bambini", luoghi in cui i bambini sono il soggetto, sono i padroni della loro casa⁴³. Qui i bambini trovano un ambiente adatto a loro, con mobili e oggetti a misura di bambino, per poter crescere e aiutarli nella vita⁴⁴. Oggetti e spazi sono pensati a fini educativi, non per il semplice intrattenimento del bambino, quindi ogni gioco, ogni oggetto, ogni spazio ha una funzione ben precisa.

La Montessori opera un vero rovesciamento della visione dominante del bambino: non è più un essere debole, bisognoso di cure e protezione, ma è capace di acquisire autonomamente le conoscenze e le informazioni di cui ha bisogno. Il rapporto tra adulto e bambino si rovescia: non è l'adulto che costruisce il bambino, attraverso le cure e l'educazione, ma è il bambino che, nel suo percorso di crescita, costruisce l'adulto che

⁴¹ *Ivi*, p. 10.

⁴² *Ivi*, p. 9.

⁴³ Cfr. Regni, R., *Il bambino padre dell'uomo. Infanzia e società in Maria Montessori*, cit., p. 63.

⁴⁴ Cfr. *Ibidem*.

sarà. Maria Montessori si riferisce al bambino come padre, creatore e maestro dell'uomo adulto. Di conseguenza, gli adulti devono guidare il bambino senza però sostituirsi a lui. Devono lasciare che si muova in autonomia, facendo le sue conquiste e passando le varie fasi di sviluppo, fino a diventare adulto. La Montessori, sostenendo che il bambino è padre dell'adulto, individua il risvolto sociale dell'infanzia: i bambini sono il futuro dell'umanità e, quindi, sviluppando le proprie capacità in autonomia, si formano come adulti autonomi e responsabili. È la prima volta che si attribuisce al bambino un ruolo sociale: l'infanzia viene riscoperta come il periodo formante dell'uomo. Il bambino ha il diritto di essere considerato una persona, di far parte della società e di essere aiutato per la vita⁴⁵, in quanto un giorno sarà parte di questa stessa società da adulto. "Quando l'azione è compiuta in rapporto agli altri o in collaborazione con gli altri, come spesso accade nella Casa dei Bambini, specie nei cosiddetti esercizi di vita pratica, essa (Maria Montessori) soddisfa anche quel bisogno di socialità del bambino che è tanta parte della sua formazione"⁴⁶, perché, come disse Dewey, "la società moderna è inter-comunicante"⁴⁷ e per questo è necessaria un'educazione sociale.

1.6.2 Janusz Korczak: il bambino protagonista

Janusz Korczak, medico pediatra, pedagogo e scrittore polacco di origine ebraica, ha elaborato teorie e nuovi metodi in tema di infanzia, sperimentatoli direttamente attraverso la fondazione di un orfanotrofio in cui introdusse l'autogestione da parte dei bambini stessi e che prevedeva anche un tribunale composto unicamente da ragazzi. Le sue idee pedagogiche erano sorprendentemente innovative: già nei primi decenni del ventesimo secolo, comprese la necessità di garantire i diritti fondamentali del bambino,

⁴⁵ Cfr. *Ibidem*.

⁴⁶ Valitutti, S., *Il rinnovamento del pensiero pedagogico nel secolo ventesimo e Maria Montessori*, cit., p. 13.

⁴⁷ *Ivi*, p. 18.

affinché fosse inserito a pieno titolo nella società, rendendolo consapevole delle proprie scelte di vita.

Tutta l'azione pedagogica era improntata su una profonda fiducia nelle potenzialità dei bambini, facendo leva sull'unicità e sulla specifica individualità di ciascuno, rispettando il bambino come persona e come il soggetto dell'educazione autentica⁴⁸.

Korczak poneva, quindi, il bambino al centro dell'azione educativa e gli assegnava il ruolo di attore protagonista del suo stesso processo educativo perché "non esiste educazione senza partecipazione del bambino"⁴⁹.

Per Korczak, la partecipazione del bambino va estesa a tutti gli ambiti della vita che lo riguardano, compresa la rivendicazione di diritti e la possibilità di decidere delle scelte che lo riguardano in prima persona.

Così affermava:

Il primo diritto incontestabile del bambino è quello a esprimere ciò che pensa e a prendere attivamente parte alle considerazioni e alle sentenze che esprimiamo a suo riguardo. Quando arriveremo a rispettarlo e ad avere fiducia in lui, quando lui stesso si fiderà e parlerà, cosa di cui ha diritto, allora ci saranno meno problemi e meno errori⁵⁰.

Perticari⁵¹ sostiene che per Korczak tutti i problemi pedagogici potevano essere risolti grazie alla partecipazione attiva dei bambini in quanto soggetti e non credeva fosse possibile imporre loro, dall'alto, un sistema di valori dato che "i valori dovevano maturare all'interno della persona, tramite errori e correzioni"⁵². Affermava anche che "il bambino è uno straniero, non capisce la lingua, non conosce la direzione delle strade, non conosce le leggi né le tradizioni e per questo ha bisogno di una guida che con

⁴⁸ Cfr. Agazzi, A., *L'educazione dell'infanzia nella scuola materna e il metodo delle sorelle Agazzi. Storia, principi pedagogici, didattici, attualità e prospettive*, cit., p. 17.

⁴⁹ Korczak, J., *Come amare il bambino*, Milano, Luni, 2015, p. 25.

⁵⁰ *Ivi*, p. 56.

⁵¹ Cfr. Korczak, J., *Le regole della vita. Pedagogia per giovani e adulti*, Milano, Mimesis, 2017, p. 114.

⁵² *Ibidem*.

gentilezza risponda alle sue domande”⁵³. Servono guide (gli adulti) che riconoscano quattro aspetti pedagogici fondamentali: l’aspetto genetico, l’aspetto ambientale, l’attività spontanea e l’educazione⁵⁴.

Korczak riteneva che il bambino fosse in grado da solo di comprendere e sperimentare le varie situazioni, gestire le problematiche ed elaborare delle soluzioni in modo autonomo, senza l’intervento di adulti, anche in situazioni critiche, compreso il giudizio in caso di omissioni o violazione di regole comportamentali da parte dei suoi membri.

All’adulto assegna il compito di ascoltare: un’attività che richiede pazienza e attenzione per capire i contenuti dei messaggi e delle richieste espresse dal bambino, sia sul piano cognitivo che su quello affettivo-relazionale, rispettandone in questo modo i tempi e le motivazioni perché “prima di insegnare o suggerire risposte, bisogna capire, chiedere e indagare in profondità. Non bisogna immediatamente intervenire portando il nostro aiuto”⁵⁵, è necessario che l’adulto ricordi il percorso fatto per acquisire le competenze che sono ora in suo possesso, perché solo così si può dare valore all’esperienza vissuta⁵⁶. Korczak non si limitava a parlare *ai* bambini; lui parlava *con* i bambini ed è così che possiamo aiutarli ad essere se stessi: ascoltandoli davvero.

Per Korczak, “in ogni uomo c’è un mondo intero”⁵⁷ e questo mondo deve essere conosciuto dall’educatore prima di poter intervenire. Senza fiducia e conoscenza reciproca non si può intessere una relazione educativa⁵⁸. In sostanza, l’adulto deve parlare ai bambini alla pari, riconoscendo a ognuno una dignità personale senza limitazioni derivate da pregiudizi: è necessario che l’adulto si metta in discussione, metta in discussione soprattutto il suo modo di vedere le cose e sia disposto a scoprire il mondo con gli occhi di un bambino.

⁵³ *Ivi*, p. 117.

⁵⁴ Cfr. *Ivi*, p. 119.

⁵⁵ *Ivi*, p. 23.

⁵⁶ Cfr. *Ivi*, p. 26.

⁵⁷ *Ivi*, p. 67.

⁵⁸ *Ivi*, p. 104.

La sua stessa opera *Il diritto del bambino al rispetto* (1929) è un chiaro invito rivolto a tutti coloro che, intrisi di immagini stereotipate, di fatto sono incapaci di vedere il mondo com'è realmente e che solo un bambino può percepire.

Proprio "il profondo rispetto per il bambino manifestato da Korczak fa di lui uno dei più grandi educatori di tutti i tempi"⁵⁹ e, senza alcun dubbio, l'ispiratore della Convenzione internazionale che ha portato al riconoscimento dei diritti dell'infanzia.

1.6.3 Alexander Sutherland Neill: lo sviluppo spontaneo del bambino

Per Alexander Sutherland Neill, il primo scopo di qualsiasi forma educativa è "essere dalla parte del bambino"⁶⁰: questo è il presupposto che stava alla base della scuola britannica di Summerhill, da lui fondata nel 1921. Neill era un esponente della pedagogia non direttiva, ossia una linea pedagogica che non riteneva necessario l'intervento dell'educatore per dirigere il bambino nel suo percorso di crescita. Neill è sostenitore di un approccio educativo fondato sull'autoregolazione e sul senso di responsabilità insito nella persona, fin dai primi anni di vita, che garantirebbe uno sviluppo sereno ed equilibrato. Nella sostanza, si identifica con la teoria di Fröbel, il quale sostiene che "il neonato bambino è simile al seme maturo caduto dalla pianta: egli porta in se stesso la vita che si svolgerà con progresso continuo"⁶¹.

Neill si pone su una posizione critica nei confronti della cultura dominante, ritenendola fallimentare in prospettiva del progresso dell'umanità, non avendone favorito una vita sicura e tranquilla, in una condizione di pace duratura. Va ricordato che siamo nel primo dopoguerra e sono quotidianamente sotto gli occhi di tutti gli orrori e le devastazioni che ha provocato la guerra, di cui grande colpa hanno i valori e le convinzioni della cultura dominante che ha guidato le scelte dei governi dei primi decenni del '900. Un sistema di valori che Neill contesta e, da pedagogo, porta avanti la convinzione che

⁵⁹ Korczak, J., *Come amare il bambino*, cit., p. 7.

⁶⁰ Neill, A., *Questa terribile scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1956, p. 48.

⁶¹ Fröbel, F. W. A., *I giardini d'infanzia*, Milano, Enrico Trevisini, 1888.

si debba far leva sui bambini, la giovane generazione, per portare dei cambiamenti strutturali alla società contemporanea. In primo luogo, era necessario intervenire sul sistema educativo dei bambini, in famiglia e nella scuola.

L'autore evidenzia nella scuola dell'epoca il mancato interesse per gli alunni da parte degli insegnanti. Cita, a titolo di esempio, una confidenza fattagli da un'insegnante: "il mio mestiere è insegnare la storia, non di preoccuparmi se a casa Tommy è picchiato dal padre ubriacone"⁶². Il mancato interesse per il bambino in sé, come persona, per Neill è una causa scatenante di tanti problemi di adattamento e di inserimento nella collettività. Molti sono gli aspetti del sistema educativo su cui Neill si trova in disaccordo. Accennerei al fatto che trova alquanto ingiusto che ogni bambino venga educato fin da piccolo in funzione del ruolo che assumerà nella società, che considerato l'immobilismo sociale di quegli anni, sarà inevitabilmente quello dei genitori. Gli viene, quindi, trasmesso un codice di linguaggio coerente con questo ruolo, che sarà semplice e pratico per i bambini di bassa estrazione sociale, più colto e raffinato per quelli appartenenti alle classi borghesi. Ritiene che questa forma di addomesticamento dei bambini restringa la loro visione e l'intelletto e non offra loro possibilità di miglioramento nella vita da adulti.

Nella Scuola di Summerhill vi erano bambini provenienti da famiglie degli strati sociali più bassi, che vivevano in case piccole, senza comodità, dove i genitori svolgevano lavori pesanti, poco gratificanti e poco redditizi e spesso trascuravano i figli o erano infastiditi dai loro comportamenti rumorosi. Ma c'erano anche bambini appartenenti a famiglie borghesi, che imponevano ai figli disciplina e norme comportamentali convenzionali, soffocavano i loro sentimenti e li obbligavano ad ottenere buoni rendimenti a scuola, con punizioni per comportamenti che non erano ritenuti adeguati al loro livello sociale. In entrambi i casi, la trascuratezza, un'educazione autoritaria, le punizioni, portavano solo a frustrazione e insicurezza.

Neill ritiene che nell'educazione infantile sia necessario eliminare tutti i condizionamenti da parte degli adulti. "È raro che un adulto si renda conto di ciò che è un

⁶² Adams, P. et alii, *I diritti dei bambini*, Milano, Emme, 1973, p. 71.

bambino e di quello che un bimbo vuole fare o dire”⁶³ ma è il bambino stesso che si renderà conto che l’adulto gli sta accanto⁶⁴ e che viene accettato per quello che è. Il bambino, nella teoria di Neill, deve essere contornato di affetto ed accolto così com’è, con le sue caratteristiche particolari che egli saprà autonomamente indirizzare verso il progetto di vita che si costruirà durante la crescita.

È una visione profondamente positiva della natura umana, che presupponeva una grande fiducia nelle capacità insite nel bambino fin dalla nascita, al punto che tali capacità potrebbero venire compromesse da un intervento invasivo da parte dell’adulto, con divieti e punizioni, che sviluppano paura e sensi di colpa, al punto da deviare le predisposizioni personali del bambino. Ansia e timore della disapprovazione paterna o materna inibiscono nel bimbo l’impulso all’azione. E i genitori devono rendersi conto che il bambino è una massa di energia: non riesce a star fermo, parla ad alta voce, vuole fare esperimenti perché la sua curiosità è illimitata. Quello dei bambini è un mondo diverso da quello degli adulti perché “abbiamo imparato che i bambini valutano le cose in maniera del tutto diversa”⁶⁵.

Il successo di Summerhill è sapersi porre, senza discussione, dalla parte del bambino⁶⁶. Sostiene Neill, solo così l’adulto, l’insegnante, può dimostrare l’amore per il bambino, perché l’amore è approvazione, e il bambino ha bisogno di sentirsi rispettato⁶⁷. In questo modo, si crea un legame fortissimo tra ragazzi e insegnanti, tanto che i visitatori della scuola britannica di Summerhill “non riescono a riconoscere gli allievi dai maestri”⁶⁸.

Nella Scuola da lui fondata vige la formula dell’autogoverno, dove i bambini interagiscono tra loro, imparano a vivere con gli altri, tramite il rapporto quotidiano con i coetanei. Viene data un’importanza fondamentale al gioco, che viene visto come una

⁶³ *Ivi*, p. 79.

⁶⁴ Cfr. Neill, A., *Questa terribile scuola*, cit., p. 49.

⁶⁵ *Ivi*, p. 77.

⁶⁶ Cfr. *Ivi*, p. 48.

⁶⁷ Cfr. *Ivi*, p. 46.

⁶⁸ *Ivi*, p. 50.

progressiva evoluzione dell'uomo per esercitare appieno il controllo dei sensi, la coordinazione e l'armonia dei movimenti, collegato allo sviluppo fisiologico dell'essere umano. Ne sono esempio i cuccioli di animali che giocano continuamente tra loro. Su questo punto, Neill diverge da tutte le teorie contemporanee, Montessori compresa, nelle quali il gioco era usato come strumento di istruzione. Nella teoria montessoriana, il gioco era importante, ma a fini educativi: vengono costruiti giochi appositamente studiati per una funzione di apprendimento. Questo in Neill è inconcepibile⁶⁹. Il gioco è un approccio naturale del bambino verso la realtà ed ha la finalità esclusiva di favorire lo sviluppo muscolare, sensoriale e strategico. Ovviamente, questo è un punto su cui Neill si mette in netto contrasto con il sistema educativo istituzionale, per il quale il gioco apparteneva alla sfera individuale con il solo scopo ricreativo e, in quanto tale, andava posto fuori dall'ambito scolastico ed educativo.

Oserei azzardare che questo diverso tipo di approccio è legato al fatto che la Montessori ha una formazione medica e scientifica a differenza di Neill che è di tipo pedagogico, quindi più indirizzato allo sviluppo psicologico del bambino.

Sempre nell'ambito dell'autonomia, nella Scuola di Summerhill, settimanalmente i bambini prendono parte ad assemblee, senza l'intervento dell'adulto e, in caso di problemi, sono essi stessi a giudicare i responsabili, non padri, madri o insegnanti. Neill era convinto che non fosse necessario l'intervento di una figura adulta, perché erano i bambini stessi a capire i loro errori, individuare i comportamenti sbagliati, dettati da aggressività o altre forme di rifiuto delle regole di convivenza, che il più delle volte erano dovute ad un sistema educativo troppo impositivo o troppo assente da parte della famiglia. Bisogna lasciare che commettano i loro errori, fiduciosi che alla fine, con l'esperienza, correggeranno i comportamenti errati nel futuro.

Un punto importante messo in evidenza dall'autore stesso è il risultato di una sua analisi di alcuni casi di bambini difficili accolti nella sua scuola, di estrazione sociale diversa, che presentavano atteggiamenti simili di aggressività e difficoltà a socializzare: alcuni casi trattati con la psicanalisi, considerata all'avanguardia in quegli anni, non presentavano differenze con altri non in trattamento. La conclusione a cui è giunto è che

⁶⁹ Adams, P. et alii, *I diritti dei bambini*, cit., p. 85.

non sono necessari trattamenti particolari, ma semplicemente lasciandoli liberi di comportarsi autonomamente migliorano i loro comportamenti in modo spontaneo. La differenza, quindi, non era la psicanalisi bensì la libertà⁷⁰. Aggiungo, libertà nel senso di autodeterminazione, non assenza di regole.

Considerando che siamo ancora agli albori di una considerazione dell'età dell'infanzia come età reale, con proprie caratteristiche peculiari, distinte dalle altre età e, soprattutto, un periodo della vita in cui l'essere umano cresce e si forma ponendo le basi per l'adulto che sarà, quella di Neill è sicuramente una visione anticipatoria di un percorso ancora tutto da costruire.

⁷⁰ *Ivi*, p. 72.

CAPITOLO 2

Il riconoscimento del bambino a scuola

2.1 La normativa sui diritti

La *Dichiarazione sui Diritti del Fanciullo*, approvata dall'ONU il 20 Novembre 1959, costituisce il primo trattato internazionale che, a differenza dei due precedenti, obbligava gli Stati firmatari all'impegno per l'effettivo rispetto dei diritti dell'infanzia.

Nel frattempo, anche nella *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, emanata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1948, tra i diritti fondamentali dell'essere umano, ossia i diritti alla libertà, alla dignità, alla vita, all'autodeterminazione, venivano stabiliti alcuni diritti relativi all'infanzia. In particolare, l'articolo 25 affermava che "la maternità e i bambini hanno diritto a speciali cure ed assistenza"⁷¹.

Nonostante i progressi fatti, siamo ancora però nell'ambito di una visione paternalistica, che considera l'infanzia una fascia d'età da proteggere. Da un punto di vista giuridico, possiamo dire che il bambino è ancora considerato come "oggetto" di protezione da parte della Legge e non come "soggetto" attivo e partecipe, in quanto titolare di diritti. Bisognerà aspettare fino al 1979, l'*Anno Internazionale del Bambino*, istituito su iniziativa delle Nazioni Unite, per cominciare a veder prendere timidamente piede una visione dei diritti dei bambini che vada oltre la protezione e a percepire i primi segnali di una visione dell'infanzia che si indirizza verso la considerazione dei bambini come persone. La stessa proclamazione di una giornata dedicata al bambino dimostrava l'intenzione di attirare l'attenzione sul tema dell'infanzia e di portare avanti un dibattito sul riconoscimento dei diritti dei minori.

Il vero cambiamento di rotta si ha, infatti, nel 1979, con una proposta formale alla Commissione dei Diritti Umani da parte del governo polacco, di emanare una

⁷¹ Art. 25 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948.

Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, partendo dai principi contenuti nella Dichiarazione del 1959. I tempi erano maturi affinché la proposta venisse finalmente accolta. Fu istituito dalla Commissione dei Diritti Umani uno specifico gruppo di lavoro che, partendo dai principi contenuti nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948, e dai successivi *Patti Internazionali sui Diritti Civili e Politici*⁷² e il *Patto sui Diritti Economici, Sociali e Culturali*⁷³, completa il quadro del riconoscimento dei diritti fondamentali della persona con l'emanazione della *Convenzione Internazionale sui Diritti del bambino*, entrata in vigore il 1° settembre 1990. Con quest'atto ha trovato concreta realizzazione giuridica l'idea che ai bambini vadano riconosciuti i diritti fondamentali della persona in tutto il mondo.

2.2 I grandi maestri che hanno ascoltato i bambini

Storicamente, la società, nelle diverse epoche, ha richiesto che la scuola forgiasse uomini e cittadini all'altezza delle aspirazioni di tutti, dimenticando che nessuno può essere formato laddove una chiara idea di società non ispiri l'educazione e ne guidi i passi. Chi governa l'ha sempre gestita come un bacino d'utenza che deve corrispondere a immediate esigenze di mercato, nonché di mantenimento dell'ordine sociale e politico. Nel diciottesimo e nel diciannovesimo secolo, la scuola era al servizio del sistema economico e lo scopo principale era quello di fornire la manodopera indispensabile per il funzionamento delle industrie, per i bambini delle classi subalterne, e formare i bambini della classe borghese secondo i modelli di comportamento conformi al loro ruolo sociale⁷⁴.

⁷² La *Convenzione internazionale sui diritti civili e politici* (meglio nota come Patto internazionale sui diritti civili e politici), è un trattato delle Nazioni Unite nato dall'esperienza della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, adottato nel 1966 ed entrato in vigore il 23 marzo del 1976.

⁷³ Patto internazionale relativo ai diritti economici, sociali e culturali, firmato il 16 dicembre 1966.

⁷⁴ Cfr. Adams, P. et alii, *I diritti dei bambini*, cit., p. 106.

Non vi era quindi una grande attenzione ai sentimenti, alle emozioni, alla psicologia del bambino.

Gli uomini e i cittadini di una società democratica dovrebbero invece essere educati a pensare liberamente, giudicare e scegliere, guidati nella passione per il sapere, nell'esercizio delle proprie facoltà, in una visione "partecipativa" e non "economicista" della vita. Pertanto, non deve essere incentrata sulla competizione ma sul rispetto e sulla collaborazione con gli altri. Nel secondo dopoguerra, con l'affermazione dei valori democratici, si rendeva sempre più necessaria una formazione centrata sulle persone, sulle loro caratteristiche personali e sullo sviluppo delle capacità relazionali. I metodi didattici tradizionali sembravano essere sempre meno adatti alla formazione del nuovo cittadino: troppo formali e troppo teorici, validi per una società caratterizzata dall'immobilismo sociale ed economico. Lo sviluppo industriale aveva portato ad un maggiore dinamismo e alla necessità di affrontare sempre nuove sfide. Era necessario formare cittadini in grado di ragionare e trovare le soluzioni più adatte per ogni situazione. Niente più della scuola era deputato a formare i nuovi cittadini, e per fare questo aveva bisogno di rinnovarsi, dare più spazio all'esperienza, alla condivisione, al confronto.

La ricerca psicopedagogica e didattica in Europa, nel corso del XX secolo, ha dato spazio a varie esperienze che introducono modalità e tecniche educative rivolte a valorizzare l'apprendimento attivo da parte dei bambini, ponendo al centro della didattica il concetto di esperienza. A differenza di altri Paesi, la pedagogia italiana, in particolare quella scolastica, ha faticato ad accettare questo metodo, anche se non sono mancate famose e importanti eccezioni. In particolare, a partire dalla metà degli anni Sessanta del Novecento, diversi autori, pur differenziandosi profondamente tra loro, hanno proposto esperienze diverse rispetto alla "scuola tradizionale", mettendo in evidenza limiti e contraddizioni del nostro sistema di educazione. Esperienze pedagogiche innovative, come quelle di Alberto Manzi a Roma, Don Lorenzo Milani a Barbiana, Mario Lodi a Vho di Piadena, Danilo Dolci in Sicilia, nonché il grande Gianni Rodari, che hanno introdotto vere e proprie riforme sul campo, nell'esperienza concreta dell'insegnamento. Maestri che sono stati prima di tutto uomini impegnati nel sociale e nel loro lavoro, con lucidità e determinazione costanti, credendo fermamente di poter rinnovare la scuola e il

sistema educativo nel suo complesso. Maestri “rivoluzionari” nel senso più valido della parola che hanno sacrificato molto per portare avanti le loro convinzioni e applicarle nelle scuole dove insegnavano, molto spesso senza essere apprezzati per il loro impegno e il loro slancio innovativo. Grandi maestri che hanno ispirato intere generazioni di docenti dagli anni '60 in poi, che sono stati anche grandi scrittori, in forma narrativa o descrittiva delle proprie esperienze o delle idee sull'educazione.

È grazie alle loro ricerche, ai loro metodi, alla loro “didattica umana”, alla loro “pedagogia delle emozioni”, che si è appresa l'importanza di instaurare una relazione empatica tra docente e studente per portare avanti un'esperienza di apprendimento autentico. Nella sostanza, il loro impianto pedagogico, pur in forme diverse nel delineare le modalità essenziali del lavoro didattico, ridefinisce il modo di concepire il rapporto tra insegnamento e apprendimento, cercando di valorizzare l'apprendimento attivo del bambino, mettendo al centro della didattica l'esperienza. Si tratta di un metodo non prescrittivo, che lascia la libertà all'insegnante di impostare il progetto didattico (in applicazione del principio costituzionale della libertà di insegnamento), organizzandolo in base agli interessi e alle personalità degli alunni e che risente dell'ambiente di vita dei ragazzi stessi, ambiente che può stimolare interessi e necessità diverse⁷⁵.

In particolare, Manzi, negli anni Sessanta ha reso un servizio storico al nostro Paese, proprio nel momento in cui l'Italia stava scollinando il passo tra agricoltura e industria, tra arcaicità e modernità, tra analfabetismo e obbligo scolastico. In una sola aula scolastica egli ha fatto entrare e sedere centinaia di migliaia di persone portandole alla licenza elementare. Un traguardo fondamentale perché, a suo modo, segnava il transito di quel milione di persone da suddito a cittadino. Il critico televisivo Aldo Grasso⁷⁶ ha definito Manzi “un missionario laico”⁷⁷. Credo che questo possa aiutare a definire un

⁷⁵ Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, cit., p. 5.

⁷⁶ Aldo Grasso (Sale delle Langhe, 10 aprile 1948) è un giornalista e critico televisivo italiano che si occupa principalmente di storia della televisione.

⁷⁷ Franchini, R. (Presidente della Fondazione San Carlo e del Festival Filosofia di Modena Carpi e Sassuolo), *Centro Alberto Manzi*. Data dell'ultima consultazione: 21/07/2022, from <https://www.centroalberto-manzi.it/wp-content/uploads/2019/01/CentroAlbertoManzi-alberto-manzi-storia-di-un-maestro.pdf>

poco meglio le due parole, missionario e laico: un uomo che, assieme a un furore lavorativo impressionante per quantità e qualità, ci fa intuire come quella operosità fosse guidata dal senso di una missione. Di sicuro, questa “attenzione agli ultimi” lo ha guidato nel suo lavoro privato e pubblico (semmai si possano dividere i due momenti!), in Italia e in America Latina, con i bambini e con gli adulti. Tutto ciò mette in evidenza come Manzi fu Maestro perché viveva ed educava a 360 gradi. La fama che la trasmissione televisiva *Non è mai troppo tardi* gli diede ha rischiato sempre di oscurare anche il resto del suo lavoro.

2.3 Il Maestro Manzi

Nato nel 1924, Alberto Manzi va collocato a pieno titolo tra le figure che hanno contribuito al rinnovamento della cultura pedagogica italiana dal secondo dopoguerra. La vocazione al mestiere di insegnante, Manzi l’aveva maturata fin da giovane: si era infatti diplomato contemporaneamente all’Istituto Magistrale e all’Istituto Nautico, conseguendo poi, dopo le prime esperienze di insegnamento, anche la Laurea in Biologia e in Filosofia e Pedagogia. Aveva studiato Piaget e Vygotskij quando la psicopedagogia era ignorata nella formazione di gran parte degli insegnanti.

Alberto Manzi viene ricordato per la sua innovazione in campo televisivo: con la trasmissione *Non è mai troppo tardi*⁷⁸ ha insegnato a scrivere e a leggere ad almeno un milione di italiani con delle autentiche lezioni, nelle quali venivano utilizzate tecniche di insegnamento moderne che oggi potremmo definire “multimediali”. Questa esperienza, che è durata ben otto anni, dal 1959 al 1968, gli ha dato visibilità e notorietà, ma rappresenta solo in parte ciò che è stato il maestro Alberto Manzi.

Nella realtà, la sua carriera televisiva ha messo in ombra la sua straordinaria opera educatrice, svolta per quarant’anni come insegnante, scrittore, educatore, distinguendosi per l’impegno e la capacità di mettersi continuamente in gioco con scelte

⁷⁸ Cfr. Farné, R., *Buona maestra TV. La RAI e l’educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Roma, Carocci, 2003, p. 38.

innovative. Se la televisione lo ha fatto conoscere a livello internazionale, al punto che il programma ha vinto il premio Unesco 1965, Manzi non è stato valorizzato pienamente per quello che è stato veramente: una delle più importanti figure di insegnante elementare e di intellettuale che la cultura pedagogica italiana abbia avuto nella seconda metà del Novecento.

2.3.1 Alberto Manzi: un “cane sciolto”

Alberto Manzi era una persona curiosa, attenta osservatrice delle potenzialità del suo tempo, capace di rimanere in ascolto, mettersi in dialogo, farsi domande. Il vivere comune, il gusto di capire e di imparare come prerogativa di (e per) tutti: queste sono solo alcune delle costanti che hanno caratterizzato la sua poliedrica attività di scrittore, traduttore, insegnante e autore di programmi televisivi.

Collocare l'opera di Alberto Manzi all'interno di un metodo o di un indirizzo pedagogico risulterebbe una forzatura. Il suo lavoro di educatore si è caratterizzato per una tale complessità e varietà di impegni che sarebbe riduttivo ogni tentativo di incasellamento in un modello. Negli anni in cui la pedagogia stava uscendo dalla concezione tardo-ottocentesca, e a piccoli passi accennava a considerare la centralità del bambino nel suo percorso formativo, Manzi non si identifica all'interno di nessun movimento o raggruppamento: rimane un cosiddetto “cane sciolto”, come lo definì la Ministra dell'istruzione Franca Falcucci⁷⁹. Manzi rimase sempre libero nella sua ricerca di innovazione pedagogica, vissuta in prima persona, sperimentata direttamente in campo educativo ed istituzionale, con relative battaglie e scontri, nella convinzione che la realtà andasse conosciuta dall'interno e al suo interno bisognasse agire per cambiarla. Ne è la conferma la stessa trasmissione televisiva che lo ha reso famoso, dove Manzi rifiutò il

⁷⁹ Franca Falcucci, insegnante prima e senatrice poi, nel 1975 firmò uno dei primi documenti per un impegno all'inclusione scolastica dei ragazzi con disabilità. Una relazione che sarà fondamento per la legge del 1977 per un nuovo approccio degli studenti portatori di handicap, un elaborato di concezione avanzata a livello internazionale per un nuovo modo di progettare la scuola.

copione che la RAI gli propose e scelse di improvvisare le lezioni aiutandosi con dei disegni tracciati di getto su dei grandi fogli di carta. Ciò che è rimasto nella storia è proprio il suo metodo semplice ma geniale di condurre le lezioni. La tecnica di Manzi era quella di non far capire subito che cosa stesse disegnando, ma di condurre lo spettatore a scoprirlo gradualmente, in modo da tenere alta l'attenzione e stimolare la curiosità degli allievi. Ancora oggi, di fronte a tante lezioni super digitalizzate, l'immediatezza comunicativa dei disegni di Manzi resta un esempio di come si possa fare scuola efficacemente con metodi semplici.

2.3.2 Dire, fare, insegnare

La passione per l'insegnamento elementare, in versione "sperimentale" possiamo dire, Manzi l'aveva acquisita attraverso l'esperienza condotta negli anni immediatamente successivi alla guerra nel carcere minorile "Aristide Gabelli" di Roma, dove si era trovato a insegnare, praticamente senza nemmeno sedie e banchi, a novantaquattro giovani detenuti. Cercando un modo efficace per riuscire a comunicare con loro e rompere il muro di diffidenza, Manzi ne cattura l'attenzione con un racconto dal ritmo narrativo incalzante. Era la storia di un gruppo di castori in lotta per la loro libertà che, a poco a poco, viene costruito con i ragazzi stessi. La storia, che viene pubblicata con il libro *Grogh, storia di un castoro*, dà vita anche ad una rappresentazione teatrale interpretata dai ragazzi. Con i suoi allievi, ormai integrati, fonda anche un giornale d'istituto, *La Tradotta*⁸⁰. Il metodo risulta efficace perché Manzi si pone in contrasto rispetto alle figure istituzionali del carcere. L'obiettivo era di farsi accettare dai ragazzi e conquistare la loro fiducia. Quei ragazzi nei loro pensieri avevano la libertà, che vedevano come impossibile da raggiungere. Capi, quindi, i loro desideri e li interpretò. L'idea dello *storytelling* è il risultato coinvolgente e carico di una forte "potenza metaforica"⁸¹. I ragazzi

⁸⁰ Il periodico mensile *La Tradotta* realizzato dai ragazzi del "Gabelli" fu il primo giornale realizzato in un carcere minorile.

⁸¹ Farné, R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna, Bononia University, 2011, p. 21.

si sono appassionati perché si sono ritrovati nei personaggi (i castori) e nelle situazioni narrate (la lotta per la sopravvivenza). Li ha portati ad immaginare una vita possibile e a porsi domande, a cercare soluzioni. L'idea che i racconti e le fiabe siano strumenti utilissimi per educare a immaginare e a pensare è stato uno dei motivi di fondo che hanno animato il percorso didattico e di scrittore di Alberto Manzi.

Il periodo di insegnamento presso il carcere minorile gli offre l'opportunità di sperimentare le sue teorie innovative, introducendo il gioco all'interno del percorso educativo, con la funzione di facilitare l'apprendimento e la socializzazione. Adotta lo scoutismo come metodo educativo, per creare spirito di gruppo e per far crescere la consapevolezza di saper affrontare i pericoli della vita. La pedagogia scout permea e anima aspetti della didattica apportando un "valore aggiunto di partecipazione attiva, un clima favorevole all'apprendimento"⁸². Questa breve ma intensa esperienza fu fondamentale per la sua crescita intellettuale e per la maturazione della sua continua insoddisfazione attiva, che si esprime nell'attitudine alla ricerca, in un'autentica sfida comunicativa e pedagogica. Quello che sintetizza la figura di Alberto Manzi è la continua ricerca di percorsi didattici tutti da costruire, che nascevano con un atto di rottura con la tradizionale comunicazione scolastica.

Manzi, in più occasioni, si mostrò critico nei confronti del sistema istituzionale e burocratico dell'apparato scolastico italiano, senza però assumere atteggiamenti antagonisti alla scuola. La sua critica al sistema scolastico tradizionale non era proclamata o gridata, ma vissuta attraverso il suo lavoro quotidiano e il suo modo di insegnare, pur rimanendo all'interno della scuola pubblica. Cercava sempre di ottenere l'approvazione di insegnanti e dirigenti per ogni innovazione proposta, e non si sa se perché convinti o solo perché era un personaggio noto, le sue proposte venivano accettate ed ebbe modo di sperimentare i suoi metodi, lasciandoci così una vasta documentazione.

Parla spesso di "scuola intelligente e disobbediente" per mettere in evidenza la necessità di riformare una didattica troppo condizionata dal conformismo e dall'istruzione teorica, nozionistica che poco prepara alla vita reale. Era necessario uscire dagli schemi per formare cittadini nuovi e preparati ad affrontare il mondo.

⁸² *Ivi*, p. 41.

La crescita complessiva dell'individuo era per Manzi il primo passo per diventare un cittadino attento ai diritti di ognuno: è un processo che parte dall'infanzia, quando al bambino o alla bambina deve essere richiesto non di imparare nozioni e poesie, ma di scoprire il mondo attraverso il fare e il disfare, l'immaginare e il pensare⁸³. Manzi partiva dagli interessi dei bambini, dalle loro esperienze concrete, quotidiane, da ciò che sta sotto ai loro occhi (a volte non visto), dal loro "sapere" per trasformarlo in scoperta e apprendimento. Imparare a imparare, prendersi il gusto della curiosità, mettere in relazione le cose tra loro, dare il meglio di sé da soli e in gruppo. Erano queste le regole della sua classe, senza banchi e a volte senza sedie: un foglio di carta da pacco diventava il palcoscenico per la matematica, il terrazzo il laboratorio di scienze. Ma non c'era né matematica né scienza: c'era l'urgenza di porsi domande scientifiche e matematiche sulla realtà. Non c'era nemmeno la spiegazione, c'era solo la ricerca e la curiosità di scoprire il mondo⁸⁴.

Infatti, diceva Manzi:

Educazione... ma che cos'è? Potrei rispondere con le parole dei saggi, con le parole dei pedagogisti... Io, chiedendovi scusa, risponderò con parole mie. Educazione potrebbe semplicemente significare: abitudine a... osservare, riflettere, discutere, ascoltare, capire [...] Detto più semplicemente, prendere l'abitudine a pensare⁸⁵.

L'insegnamento non coincide con la lezione, ma comprende un insieme di esperienze e di attività predisposte e organizzate dall'insegnante dove sono i bambini stessi a costruire il loro apprendimento con domande, cercando risposte, argomentando, cercando soluzioni per raggiungere in maniera autonoma un risultato. L'insegnante non è una semplice guida per il bambino, bensì colui che gli fornisce gli strumenti più adatti

⁸³ *Centro Alberto Manzi*. Data dell'ultima consultazione: 05/11/2022, from <https://www.centroalbertomanzi.it/fare-e-disfare/>

⁸⁴ *Centro Alberto Manzi*. Data dell'ultima consultazione: 05/11/2022, from <https://www.centroalbertomanzi.it/didattica-e-pensiero-pedagogico/>

⁸⁵ Falconi, A., *Centro Alberto Manzi*. Data dell'ultima consultazione: 06/06/2022, from <https://www.centroalbertomanzi.it/?s=Potrei+rispondere+con+le+parole+dei+saggi>

per affrontare la vita. L'insegnante, con il suo occhio clinico, preparerà i percorsi didattici, tenendo conto il più possibile della soggettività di ciascun bambino.

Le innovazioni che Manzi realizza nella sua classe non sono esperimenti isolati: egli utilizza modalità e tecniche educative che da più di mezzo secolo ormai caratterizzavano la ricerca psicopedagogica in Europa, applicando la cosiddetta "educazione attiva". Per l'autore, la scuola non rappresentava la vita, perché perdere il rapporto con il mondo esterno significa perdere il senso autentico dell'imparare e della fatica necessaria per questo. A tal proposito fa un esempio pratico, spiegando che si possono leggere e apprezzare le poesie sulla pioggia, spiegare ai bambini dal punto di vista scientifico il fenomeno della pioggia, ma la sensazione della "pioggia sul viso" si può sperimentare solo direttamente, attraverso i sensi. Le esperienze spontanee e naturali fanno entrare il bambino in contatto con il mondo. Ecco perché il gioco è paragonato all'educazione: le esperienze vissute con il gioco, il piacere, l'esplorazione, le scoperte, il costruire con le proprie mani, fanno vivere al bambino emozioni e avventure, sviluppare le proprie abilità, mettere in moto i suoi sensi, il suo corpo, i suoi pensieri, la sua immaginazione e tutto questo arricchisce le sue conoscenze.

Diceva Manzi:

Cerchiamo di gettare le basi per la formazione sociale del bambino che [...] lo responsabilizzi nelle scelte future. Certo che per il ragazzo tutto questo potrà sembrare un gioco, ma chi può affermare con una certa sicurezza che tra studiare e giocare ci siano degli elementi incompatibili tra di loro, dal momento che lo studio inteso come simbiosi di esperienze diverse porta ad analizzare sotto vari aspetti i singoli problemi e trovare personali soluzioni che divertono lo scolaro? [...] Tale metodologia [...] impone il massimo rispetto della personalità del bambino, ed io lo rispetto non perché sarà un uomo domani, ma perché è un ragazzo oggi⁸⁶.

Ecco che si evidenzia in questa dichiarazione la modernità del maestro Manzi, il quale riconosce a pieno titolo il diritto di essere bambino, ad essere considerato come persona, con propri diritti e libero di mostrare la propria personalità e di esprimersi senza condizionamenti. A questo enunciato è sotteso il diritto di ascolto: il bambino

⁸⁶ Farné, R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., p. 39.

lasciato libero e stimolato, nella sua immaginazione, si pone domande, cercando di mettere in relazione il gioco, l'avventura, la fantasia, le esperienze con il mondo reale conosciuto solo in parte. Educatori, genitori e insegnanti devono rispondere, con parole semplici, come sono capaci, ma devono rispondere. Il diritto di ascolto è, in realtà, il diritto a farsi sentire e ad ottenere delle risposte che aiutino ad aumentare la loro conoscenza del mondo.

Come descritto negli archivi del Centro Alberto Manzi⁸⁷, il maestro era solito riunirsi con i propri alunni per discutere insieme, per risolvere e chiarire ogni problema, lanciando affermazioni o domande stimolo per iniziare il dibattito. Proponeva loro dibattiti e discussioni su temi reali e attuali, dando l'opportunità a bambini e ragazzi di confrontarsi su ciò che li riguardava in prima persona. Li guidava verso un ragionamento, una comunicazione attiva e partecipata, ascoltandoli. Un giorno, propose il tema dei diritti del fanciullo e si aprì un'accesa discussione. All'affermazione di Alberto Manzi:

Poiché un bambino è ancora un essere incompleto, è giusto che ci sia chi vuole proteggerlo per aiutarlo a diventare uomo. Ecco perché sono nate delle leggi che riguardano l'infanzia, ecco perché è nata la *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*⁸⁸,

Il gruppo di bambini e ragazzi, compreso tra i dieci e i quattordici anni, concordò sul fatto che non dovrebbero essere necessarie delle leggi su misura per il bambino perché è una persona tanto quanto l'adulto. Ma, di fatto, se si parla di diritti specifici per l'infante significa che ancora non vengono rispettati, altrimenti si parlerebbe solo di diritti della persona. Questo dimostra come fossero i ragazzi stessi a non sentirsi realmente persone titolari di diritti. Una ragazza sostiene anche che ciò di cui avrebbero reale bisogno i bambini è affetto e comprensione. Se i genitori, gli insegnanti o, più in

⁸⁷ Il Centro di studio e documentazione dedicato ad Alberto Manzi nasce a Bologna nel 2008 ed è sostenuto dall'Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna in accordo con la Giunta della Regione Emilia-Romagna, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, la RAI e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

⁸⁸ Manzi, A., *Il Giornalino*, n°49, 1978, p. 48, from <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/10/CentroAlbertoManzi-il-giornalino-n49-1978.pdf>

generale, gli adulti ascoltassero realmente il bambino che hanno di fronte, si appassionerebbe a quello che fa quotidianamente, credendo di aver fatto qualcosa di importante e sentendosi valorizzato come persona⁸⁹.

Questo ci fa capire come, nel 1978, nonostante la *Dichiarazione sui Diritti del Fanciullo* sia stata promulgata diciannove anni prima e nonostante si stia parlando di diritti dei bambini da oltre mezzo secolo, ci siano ancora difficoltà nel riconoscere questi diritti e nel rispettarli. C'è ancora discriminazione nei confronti del bambino nella scuola e ancora non gli è concessa la libertà di parola di cui Manzi era promotore.

2.3.3 Il rispetto della personalità del bambino

L'aula scolastica dell'insegnante Alberto Manzi assomiglia molto più ad un laboratorio che ad una classe, a cominciare dalla disposizione dei banchi, non più disposti a file, come di prassi all'epoca, ma in cerchio o a gruppi, in modo tale che l'insegnante si inserisse tra gli alunni e li facesse sentire alla pari. Questa disposizione ha anche il vantaggio di facilitare le relazioni alunni-alunni e alunni-insegnante, nonché rendere spontaneo l'aiuto reciproco e la collaborazione. Il bambino è a scuola non solo fisicamente, ma anche con i suoi pensieri, con i suoi sensi e l'azione didattica deve essere un continuo esercizio di pensiero, linguaggio e azione. Per fare questo, c'è bisogno di libri, ma anche di attrezzi, strumenti, materiali di diverso tipo, piante, animali⁹⁰. Nelle classi del maestro Manzi, i bambini sono liberi di portare giochi a scuola, cosa vietata nella "scuola della tradizione", poiché ritiene, nel suo metodo innovativo, che aiutino il bambino a concentrare l'attenzione sui concetti teorici. Infatti, quello che era veramente importante per Manzi era cercare di mantenere nei soggetti, bambini di una classe scolastica, così come negli adulti davanti al televisore, una "tensione cognitiva" che li spinge a "voler sapere", stimolare la curiosità e la voglia di conoscere, di scoprire qualcosa di nuovo. Aveva

⁸⁹ Cfr. Manzi, A., *Il Giornalino*, n°12, 1979, p. 41, from <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/10/CentroAlbertoManzi-il-giornalino-n12-1979.pdf>

⁹⁰ Venivano utilizzati pesci in acquario o insetti in terrario.

sicuramente, tra le sue doti più apprezzabili, una abilità pedagogica che si concretizzava in una capacità divulgativa che ritroviamo in pochissime persone ancora oggi nonostante la ricchezza di mezzi tecnologici e mediatici che favoriscono comunicazione e intrattenimento. Ma il punto essenziale su cui si concentra tutta l'azione pedagogica di Manzi è l'attenzione che pone al sapere del bambino, nella convinzione della necessità di partire dalle conoscenze che già il bambino possiede per stimolarlo ad apprenderne di nuove.

Quindi, il compito primario di un insegnante o di un educatore, in generale, deve essere la comprensione delle conoscenze primarie che il bambino ha in partenza, di qualunque livello siano, perché solo così potrà mettere in moto il processo di apprendimento in qualsiasi ambito, essendo in stretta correlazione con la personalità di ciascuno e con le caratteristiche personali. È qui che si inserisce il riconoscimento di diritti dei bambini come persone in grado di avere una propria personalità e un proprio pensiero autonomo, osservando attenzione alla persona, al suo carattere, al suo contesto familiare e sociale, ai suoi interessi, alle sue predisposizioni, alle sue ambizioni.

Ogni insegnante deve partire da queste premesse per costruire un percorso didattico che diventi significativo per il bambino stesso. Se così non fosse, le nozioni e le conoscenze apprese durante le lezioni e le attività, se non ancorate al modo di essere degli alunni, risulterebbero inutili e slegate dalla loro vita, rimanendo conoscenze superficiali. Tutti i "saperi" servono alla persona solo se diventano "chiavi di lettura" che il soggetto può utilizzare per leggere il mondo che gli sta intorno, quindi, per prendere coscienza del proprio rapporto con il mondo e diventare cittadini responsabili.

Ad esempio, in una lezione di *Non è mai troppo tardi*, Manzi durante la spiegazione dei pronomi personali, ne evidenzia l'uso pratico e la lezione diventa uno stimolo alla riflessione su noi e gli altri, sulla nostra identità personale e sul rapporto con le persone che ci stanno intorno, per arrivare a ragionare su concetti come vita quotidiana, uguaglianza, sofferenza, popoli oppressi nel mondo. L'ascolto, quindi, ancora una volta, permea le lezioni del maestro. Ascoltare cosa i bambini hanno da dire, per capire cosa già conoscono e continuare ad ascoltarli. Questo è il compito dell'educatore: ascoltare le loro domande, le loro curiosità, i loro commenti, stimolarli a tentare di dare delle risposte, perché la soluzione si trova ragionando. Il bambino è per natura attivo, ha

continuamente bisogno di dare un significato a tutto ciò con cui entra in contatto e si pone in continuazione domande per comprendere il mondo intorno a lui. Spesso è l'adulto che tende a ridurlo allo stato di passività, imponendogli le cose o sottovalutando le capacità cognitive e bloccando lo sviluppo delle sue abilità.

Manzi, che è convinto della necessità di educare il bambino fin dalla scuola dell'infanzia al sapere scientifico, fonda i suoi percorsi didattici sul concetto del "fare e disfare", sperimentando e ponendosi continuamente domande per proseguire nella ricerca successiva. Quello del rapporto tra scienza e didattica è sempre stato un campo preferito da Manzi nel suo impegno pedagogico, applicato non solo all'ambito scolastico, ma a tutta la sua azione divulgativa.

Il percorso di apprendimento deve caratterizzarsi come un'avventura cognitiva, nella quale l'esperienza è il punto centrale e l'errore è possibile, anzi è educativo esso stesso: sbagliando si impara. Manzi stesso, nella sua trasmissione televisiva, sbagliava intenzionalmente nel corso delle lezioni, per trasmettere il messaggio che anche il maestro può sbagliare (in contrasto alla convinzione dominante nella scuola dell'epoca dell'infallibilità del docente, come condizione di superiorità rispetto all'alunno). L'idea dell'errore, della sconfitta che vi è nello sport, visti come stimolo per ripartire e rialzarsi deve esserci anche nell'ambito scolastico. L'errore non deve provocare vergogna ed umiliazione, bensì incoraggiare l'alunno a riprovare e riprovare fino a raggiungere il traguardo.

Qui accennerei ad un altro aspetto della scuola tradizionale contestato da Manzi, ossia il sistema dei voti e delle valutazioni che era in evidente contrasto con il suo impianto pedagogico, incentrato sul bambino in quanto persona e, dunque, non classificabile sulla base di giudizi oggettivi e frammentati incapaci di cogliere i vari aspetti che possono essere addirittura dannosi per il percorso formativo, ponendo ostacoli ad uno sviluppo armonioso e rispettoso dei tempi di apprendimento dell'alunno. La valutazione viene vista da Manzi come una selezione che distrugge la personalità.

Manzi, che non ha scritto per sua volontà alcun libro di teoria pedagogica, sosteneva che il suo metodo, il suo stile educativo, il suo pensiero erano consultabili attraverso le testimonianze della sua attività, ed aveva ragione: abbiamo testimonianza

dell'efficacia del suo metodo di insegnamento⁹¹, i libri di narrativa pubblicati, la sua attività di divulgatore televisivo non solo negli otto anni di trasmissione televisiva ma anche, successivamente, con la realizzazione di programmi educativi che ancora oggi sono utili e formativi per gli insegnanti. È uno dei rarissimi casi di cui abbiamo una documentazione audiovisiva (le sue lezioni sono ancora oggi visionabili tramite il sito internet <www.youtube.it>, oltre che negli archivi delle teche RAI⁹²).

In conclusione, il suo metodo, innovativo a 360 gradi, rifiutava la scuola tradizionale, conformista e allineata nella ferma convinzione che i protagonisti del percorso di apprendimento dovessero essere gli allievi. Pertanto, partendo da loro, ponendo la giusta attenzione alle loro conoscenze e alle loro caratteristiche personali, era necessario improntare un percorso didattico che arricchisse tali conoscenze, accogliendo le richieste degli allievi stessi che, con le loro domande e le loro curiosità, mettono in moto il processo di apprendimento. Esperienze, nuove domande, prove ed errori sono lo stimolo ad un continuo miglioramento e alla formazione di un pensiero autonomo e di un giudizio critico per potersi rapportare appieno nel mondo che li circonda.

2.4 Gianni Rodari: *pedagogista per caso o forse no*

Gianni Rodari è considerato uno dei maggiori interpreti delle trasformazioni in materia educativa avvenute a partire dagli Settanta e ancora oggi è considerato uno scrittore attuale e innovativo. I suoi libri sono ancora letti e i suoi metodi applicati nella scuola moderna, a dimostrazione della vitalità e l'attualità dell'autore e dei suoi libri. Forse, la rivoluzione di Rodari è stata proprio questa: scrivere qualcosa di universale e senza tempo.

⁹¹ Va fatto notare che dei 94 ragazzi del carcere minorile "Aristide Gabelli" di Roma solo due sono rientrati in carcere.

⁹² Rai, *Rai Teche, L'archivio della Rai con un click!* Data dell'ultima consultazione: 05/11/2022, from <https://www.teche.rai.it/personaggi/alberto-manzi/>

Rodari non è stato però un pedagogista nel vero senso del termine, ossia non lo è stato intenzionalmente⁹³, essendo un *semplice* insegnante, oltre che giornalista. Non ha formulato alcuna teoria pedagogica, né si è messo volontariamente in contrapposizione con il sistema educativo tradizionale. Tuttavia, ha introdotto una nuova metodologia di insegnamento, nuovi approcci educativi, nuovi contenuti, un linguaggio diverso con cui comunicare, una nuova visione della realtà, se guardiamo in fondo, fondata sui diritti e, di fatto, non ha mai nascosto i suoi intenti pedagogici⁹⁴.

Non era quindi propriamente un pedagogo, ma la sua produzione letteraria per l'infanzia si contraddistingue per il forte indirizzo pedagogico, fondato principalmente su una profonda indagine delle dinamiche tra il mondo degli adulti e il mondo dei bambini e, in particolar modo, sui punti di contatto tra questi due mondi e le loro profondissime differenze.

Quando si pensa a Gianni Rodari, immediatamente ci ricordiamo di qualche favola o qualche racconto letto nell'infanzia. E il pensiero ci riporta a storie fantastiche, irreali, a volte paradossali. Ci dà l'idea di un mondo a soqquadro, dove parole, storie, eventi, non seguono un ordine preciso né un significato scontato e dove i personaggi si comportano talvolta in maniera poco realistica.

Ecco, questo è Gianni Rodari: un personaggio che ha sconvolto un sistema tradizionale basato su regole precise, su un ordine prestabilito, su ruoli chiari e consolidati, su una divisione sociale preordinata, ha messo in movimento un mondo statico, fondato su criteri fissi e immutabili da troppo tempo. In pratica, ha rivoluzionato il modo di rapportarsi ai bambini, considerandoli non più semplici depositari di conoscenze trasmesse dagli adulti, ma attori nella costruzione di un nuovo mondo, diverso da quello in cui vivevano. Rodari ha ben chiara la sua idea "di cosa vuol dire [...] imparare e soprattutto imparare a imparare"⁹⁵ ed è sua intenzione offrire ad insegnanti ed educatori strumenti

⁹³ Cfr. Coluccelli, S., *Un'altra scuola è possibile? Autori, esperienze e prospettive educative verso percorsi scolastici in ascolto dei bambini*, Torino, Il Leone Verde, 2015, p. 73.

⁹⁴ Cfr. De Luca, C. (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, Bergamo, Juvenilia, 1983, p. 30.

⁹⁵ *Ibidem*.

utili da poter utilizzare a scuola per crescere menti consapevoli, sviluppando competenze e facilitando i percorsi di apprendimento⁹⁶.

2.4.1 Chi era Gianni Rodari

Per comprendere la figura, l'eredità letteraria e l'insegnamento pedagogico che ci ha lasciato Gianni Rodari, dobbiamo partire dalla sua storia personale e dal contesto storico in cui è vissuto.

Scrittore, insegnante, attivista politico e giornalista, Rodari nasce il 23 ottobre del 1920 a Omegna, sul Lago d'Orta⁹⁷. Nel 1937 si diploma maestro di scuola con un anno di anticipo e nel '39 si iscrive alla facoltà di lingue dell'Università Cattolica di Milano, abbandonando però gli studi quasi subito e cominciando la sua carriera di giornalista e insegnante. Con il secondo conflitto mondiale, pur senza arruolarsi a causa di problemi di salute, è costretto a tesserarsi al Partito Fascista per poter continuare a lavorare. Tuttavia, già dal '44, di fronte agli orrori della guerra e alla perdita di cari amici, Rodari si iscrive al Partito Comunista e combatte come partigiano per la liberazione dell'Italia.

Nel 1945, l'autore comincia a lavorare come giornalista passando da *L'ordine nuovo* a *L'unità* e, più tardi, si trasferisce a Roma e fonda *Pioniere*, un settimanale per ragazzi. Nel 1951 esce la sua prima pubblicazione per l'infanzia, *Il libro del pioniere*, a cui seguono *Il libro delle filastrocche* e *Romanzo di Cipollino*. In realtà, inizia a pubblicare opere per l'infanzia quasi per obbligo in quanto *L'Unità*, testata giornalistica per cui lavorava, manifesta l'intenzione di *creare un angolo per i bambini* e Rodari, avendo il diploma di maestro ed avendo anche insegnato, è ritenuto il più adatto.

Da subito, l'attività di scrittore lo rese famoso. Rodari diventò una guida per gli insegnanti che volevano cambiare il modo di rivolgersi ai ragazzi, diventando il fautore di un grande rinnovamento della letteratura italiana per l'infanzia negli anni '50-'60, fino

⁹⁶ Cfr. *Ibidem*.

⁹⁷ Greco, P., *L'universo a dondolo. La scienza nell'opera di Gianni Rodari*, Milano, Springer-Verlag, 2010, p. 195.

ad arrivare, nel 1970, a vincere il Premio Hans Christian Andersen, considerato il Nobel della letteratura per l'infanzia.

L'Italia del Dopoguerra era caratterizzata da una letteratura "frenata"⁹⁸, incanalata tra morale e didattica per preservare la purezza dell'infante. Vi era l'idea, in continuità con l'Ottocento, che il bambino non avesse capacità critica e che non fosse in grado di apprezzare un'opera letteraria e, per questo la letteratura tratta di morale e buone azioni, lanciando messaggi educativi e didattici⁹⁹. Tuttavia, nell'Italia post-fascista sta emergendo una letteratura che considera il bambino capace di un pensiero autonomo e critico, capace di interpretare il testo scritto e fare delle proprie riflessioni personali. Ed è proprio in quest'ottica che si inserisce Gianni Rodari, che con i suoi personaggi ha parlato ai bambini italiani del dopoguerra in termini nuovi¹⁰⁰ sostenendo che lo scopo della letteratura dell'infanzia è "offrire spazi alla libertà di pensiero e al divertimento"¹⁰¹. Se i bambini sono inseriti in una situazione scolastica favorevole, dove viene data loro la possibilità di esprimersi e confrontarsi sviluppando le loro capacità in tutti i sensi, la fantasia viene utilizzata per apprendere divertendosi¹⁰².

Questa premessa si rende necessaria al fine di comprendere tutta l'opera fortemente innovativa di Rodari, alla luce della sua storia personale. Rodari passa la sua infanzia nel periodo fascista, ma nonostante il contesto pieno di ingiustizie in cui viveva, scrive articoli e romanzi che fungeranno da anticipatori per i diritti dei bambini e per la Convenzione dei diritti dei bambini del 1989. Dopo l'opposizione al partito fascista e la Lotta per la Resistenza, abbraccia l'ideologia comunista e conduce una battaglia culturale in favore della libertà e della possibilità di coltivare nelle nuove generazioni una fantasia creativa, in grado di elaborare pensieri positivi e soluzioni possibili per un mondo migliore, più equo e più giusto.

⁹⁸ Ivi, p. 215.

⁹⁹ Cfr. Ivi, p. 217.

¹⁰⁰ Cfr. De Luca, C. (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, cit., p. 25.

¹⁰¹ Greco, P., *L'universo a dondolo. La scienza nell'opera di Gianni Rodari*, cit., p. 217.

¹⁰² Cfr. De Luca, C. (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, cit., p. 39.

Con la sua opera e i suoi “giocattoli poetici”¹⁰³ stimola la creatività, la fantasia ed incentiva la crescita dei ragazzi in un momento storico di grande cambiamento per il Paese. Nel dopoguerra era in atto la ricostruzione materiale, morale, etica e civile dell’Italia che avrebbe portato alla nascita di un sistema politico democratico. Nasce la Repubblica e viene elaborata la Costituzione italiana, entrata in vigore il 1° gennaio 1948, ritenuta una delle più avanzate al mondo in quanto a riconoscimento dei diritti personali, civili, politici, morali.

Gianni Rodari è fortemente convinto che sia necessario impegnarsi per portare avanti un percorso di cambiamento nel Paese in prospettiva di maggiore equità e giustizia, estendendo i diritti della cittadinanza attiva. Prosegue il suo impegno in questa direzione attraverso la promozione della cultura, scrivendo prodotti adatti ai nuovi cittadini di un’Italia democratica e repubblicana.

Il suo era un invito a partire dal potenziale dei ragazzi e a sviluppare la loro creatività e fantasia per stimolare in loro la consapevolezza dei cambiamenti necessari e la capacità di elaborare soluzioni in modo autonomo e creativo. L’autore assume l’uso della fantasia per stabilire un rapporto educativo con il reale, in quanto la fantasia non si oppone alla realtà, ma è lo strumento per conoscerla e poterla modificare. Così facendo, “apre il discorso a tutti i bambini”¹⁰⁴ facendoli entrare nella realtà contemporanea con un metodo innovatore in stretta relazione con un particolare istinto di libertà¹⁰⁵. Gianni Rodari “ha avuto il coraggio e la genialità di parlare ai bambini”¹⁰⁶ della giustizia e dell’ingiustizia, si rivolge ai cittadini e alle persone per parlare e far comprendere i valori di pace e libertà, coniugando l’impegno civile con l’esigenza di esprimere sempre la propria capacità di riflettere¹⁰⁷.

¹⁰³ *Ivi*, p. 21.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ Cfr. Muller Eckhard, H., *Il bambino questo incompreso*, cit., p. 56.

¹⁰⁶ Ghilardi, F. (a cura di), *Il favoloso Gianni. Rodari nella scuola e nella cultura italiana*, Firenze, Nuova Guaraldi, 1982, p. 4.

¹⁰⁷ Cfr. *Ivi*, p. VIII.

Rodari continua per tutta la vita la sua attività giornalistica e in parallelo scrive opere per l'infanzia. È profondamente convinto che la scrittura rivolta agli adulti, al pari della letteratura per l'infanzia, avesse uno scopo pedagogico. Infatti, da una lettura attenta delle sue stesse favole e filastrocche, è percepibile l'intenzione di parlare agli adulti, di offrire degli spunti di riflessione: mette in evidenza, infatti, paradossi e ingiustizie ovunque presenti in una società che si reputa democratica sulla carta, ma che di fatto non si dimostra tale. Lo scopo delle sue filastrocche non era quello di far evadere dalla quotidianità, ma piuttosto di spingere con gentilezza, fantasia e semplicità, attraverso un'educazione nuova direzionata in senso antiautoritario, a diventare persone che abbiano a cuore gli altri, la comunità ed il mondo, per cercare di cambiare le cose che non vanno¹⁰⁸. E questo è un punto su cui Rodari lavora per tutta la vita. Voleva che i bambini "prendessero la parola e la utilizzassero per descrivere il loro mondo, i loro pensieri"¹⁰⁹. Voleva che "si spingessero fino a fantasticare e immaginare un mondo che li accogliesse nella loro, profonda, umanità"¹¹⁰.

2.4.2 La centralità del bambino nella *pedagogia rodariana*

Gianni Rodari era un adulto con una grande fiducia nelle potenzialità dei bambini, nelle loro capacità e nella loro creatività. Si rivolgeva ai ragazzi con un atteggiamento di rispetto, sollecitandone la libera espressione creativa.

Rodari parte dalla natura profonda dell'essere umano, dalla sua capacità di costruire e ricostruire la realtà, di individuare nuovi percorsi, cioè della capacità culturale in quanto tale. Una capacità che spesso sfocia in azioni controproducenti ma che, sostanzialmente, nasconde un tesoro enorme di ricchezze e risorse. Questo tesoro va

¹⁰⁸ Greco, P., *L'universo a dondolo. La scienza nell'opera di Gianni Rodari*, cit., p. 217.

¹⁰⁹ Piacente, M. (a cura di). *100 anni di Gianni Rodari*, in "Pedagogika. Rivista di educazione, formazione e cultura", n°3, 2020, p. 6.

¹¹⁰ *Ibidem*.

coltivato nella prima infanzia perché in questa età si formano le predisposizioni a vivere in maniera unica l'intera esistenza.

Rodari era convinto della necessità di ascoltare innanzitutto i bambini, capire le loro esigenze, man mano che si affrontavano situazioni diverse, per poter intervenire da adulto nel migliore dei modi, per dare loro le informazioni e l'aiuto di cui avevano effettivamente bisogno. Molte foto di archivio mostrano Rodari ritratto in atteggiamento di ascolto dei ragazzi che gli stanno intorno: dà proprio l'impressione di un uomo che ascolta e rispetta i bambini che gli stanno parlando. L'ascolto è un punto essenziale della sua teoria pedagogica: i bambini hanno il diritto di far sentire la propria voce, di chiedere, di far capire i propri bisogni, di partecipare con la propria opinione. Non ascoltarli equivale a violenza nel senso che si nega loro un diritto personale. Stefano Corso riconosce il diritto all'ascolto della Convenzione come uno dei diritti più rodariani di cui dovrebbe godere il minore¹¹¹.

Bisogna fare attenzione anche a *come* si ascolta e si risponde: non va fatto con disinteresse e distrazione o con risposte frettolose e non coinvolgenti. È essenziale il rispetto e l'ascolto reale di ciò che il bambino vuole dirci perché ascoltarlo è come assaporare la vita allo stato puro, senza schemi. Ascoltare il bambino è quasi più importante che parlargli.

Il diritto all'ascolto fa da elemento connettore con la pedagogia della scuola, improntata su un approccio didattico relazionale fondato sul rispetto e sulla partecipazione del bambino-alunno¹¹².

Ascolto vuol dire partecipazione, e Rodari nella sua classe partecipa attivamente alle attività proposte: racconta, fa intervenire i ragazzi, propone, continua la storia, la modifica su suggerimento degli alunni, costruiscono insieme il finale. Il coinvolgimento degli allievi è totale: questo è il vero ascolto per lui. Bisogna mettersi al servizio dell'immaginazione infantile, che è il principale motore propulsivo per l'attitudine al cambiamento, bisogna rompere continuamente gli schemi dell'esperienza, costruire insieme, intervenire sulle difficoltà, dare spiegazioni o esempi, arrivare al risultato con

¹¹¹ Cfr. Benetton, M. (a cura di), *Il cielo è di tutti, la terra è di tutti*, Pisa, ETS, 2020, p. 17.

¹¹² Cfr. *Ibidem*.

entusiasmo, porre delle domande e cercare insieme le risposte. Il bambino non apprende ascoltando l'insegnante che spiega, ma è necessario che suggerisca in prima persona possibili soluzioni all'insegnante stesso e ai pari, confrontandosi con il gruppo. La soddisfazione finale è la sensazione di aver costruito qualcosa che resta nella memoria emozionale e nella sua formazione personale, perché è nato da un'esperienza attiva.

2.4.3 La rivoluzione rodariana: la parola ai bambini

Contemporaneo a Manzi, seppur partendo, come già detto sopra, da una situazione molto diversa ed attraversando esperienze diverse, con finalità più pratiche rispetto agli obiettivi pedagogici portati avanti da Manzi, Gianni Rodari riesce ad elaborare nell'esperienza pratica un nuovo metodo didattico che nell'aspetto pratico finisce con viaggiare sullo stesso binario. Entrambi, infatti, pongono il bambino al centro del processo educativo, come persona in formazione, che risulta essere soggetto attivo. Le metodologie messe in atto e le esperienze vissute sono diverse, ma il concetto finale è il medesimo per entrambi gli autori.

La concezione rodariana dell'infanzia presenta, nel suo complesso, aspetti di profonda originalità¹¹³, ponendo come pilastro della sua pedagogia il valore della creatività nel processo di apprendimento. Anzi, Rodari parla proprio di *Diritto alla creatività* e rivolge esplicitamente le pagine della *Grammatica della fantasia* "a chi crede nella necessità che l'immaginazione abbia il suo posto nell'educazione; a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola"¹¹⁴. Nella *Grammatica della fantasia* emerge la volontà di Rodari "di far ridere per stimolare l'intelligenza e per aiutare la positiva evoluzione di atteggiamenti divergenti capaci di

¹¹³ Cfr. Cambi, F., *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1997, p. 150.

¹¹⁴ Rodari, G., *Grammatica della fantasia*, cit., p. 10.

trovare, nell'umorismo, un vero e proprio *medium*, adatto alla trasmissione di contenuti altrimenti censurati o inesprimibili”¹¹⁵.

Rodari ci richiama allo stesso concetto già esposto da Manzi: il punto di partenza fondamentale è quel poco di sapere e di conoscenza che è innato nel bambino, che in realtà poco non è, per mettere in moto la curiosità e la ricerca continua di novità che garantisce lo sviluppo delle idee.

Ma Rodari amplifica questo concetto e lo sviluppa attraverso la fantasia, che è illimitata, trasportando i bambini in un mondo irreali, in situazioni a volte paradossali, stimolandolo a ricavarne aspetti e similitudini della vita reale, a capire i valori fondanti della vita democratica. In pratica, li guida a capire dove sono le ingiustizie e quali sono i valori che contano. Trasmette loro i concetti di uguaglianza, di universalità, di rispetto per la natura, divertendoli e divertendosi, per far sì che possano “disegnare nuove frontiere e nuovi confini”¹¹⁶.

Per Gianni Rodari, il potere delle fiabe e dei racconti è di portare il bambino a immaginare e a pensare. È lo stesso obiettivo di Alberto Manzi, ma con una differenza. Se Manzi punta al metodo scientifico, al fare e disfare, utilizzando per questo storie realistiche prese spesso da eventi realmente accaduti e trasformati in storie inventate, Rodari inventa storie fantastiche, dove i personaggi si comportano in modo innaturale, in situazioni bizzarre, al limite dell'assurdo. Storie che spesso lascia senza un finale per farle continuare ai ragazzi stessi, con risultati straordinari.

Rodari attribuisce un valore fondamentale alla parola, definendola “educatrice”, e ai suoi diversi usi e significati. Una parola gettata nella mente di un bambino innesca reazioni e pensieri che fonderanno la sua personalità ed il suo pensiero. Questo processo, a cui il bambino partecipa attivamente, porterà il bambino stesso a trasformare la sua immaginazione in parole, dando vita a dei veri e propri giochi. Una delle più grandi scoperte che fece Gianni Rodari fu la semplicità della tecnica del “binomio-fantastico” esposta nel suo libro *Grammatica della fantasia*. Partendo dal sorteggio di due parole

¹¹⁵ De Luca, C. (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, cit., p. 29.

¹¹⁶ Piacente, M. (a cura di). *100 anni di Gianni Rodari*, cit., p. 6.

casuali tra le tante possibili, i bambini inventano una storia, trovando una relazione tra parole che apparentemente non hanno nulla in comune. Lasciando le parole libere di roteare nella mente, mettendo da parte gli schemi precostruiti¹¹⁷ si abitua ad uscire dagli schemi, dagli stereotipi e da tutto ciò che è noto scoprendo nuove potenzialità. Questo dimostra come sia centrale il ruolo della fantasia e della creatività per Gianni Rodari, lasciando libero spazio al bambino che viene *semplicemente* ascoltato dall'adulto. Un metodo rivoluzionario, senza dubbio, basato su un approccio dialogico che solleva domande e induce a riflessioni¹¹⁸.

Ma la partecipazione dei bambini alla vita sociale comporta anche un cambiamento da parte dell'adulto, che deve adottare un atteggiamento di ascolto e comprensione dei bisogni del bambino e, soprattutto, delle sue proposte e sollecitazioni. Per questo motivo, si può affermare che Rodari rappresenta la metafora del cambiamento nella relazione tra genitori e figli, tra insegnanti ed alunni. Non sono più i bambini a doversi adattare ad un mondo di adulti, ma è l'adulto stesso che costruisce spazi ed occasioni per stimolare ed accompagnare l'apprendimento dei più piccoli, riconoscendone il valore in sé in quanto fanciullo portatore di esperienza nei caratteri di positività e di armonia che Rodari mette in rilievo nella vita infantile.

¹¹⁷ Cfr. De Luca, C. (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, cit., p. 14.

¹¹⁸ Cfr. Benetton, M. (a cura di), *Il cielo è di tutti, la terra è di tutti*, cit., p. 16.

CAPITOLO 3

L'articolo 12: il diritto all'ascolto

Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità. A tal fine, si darà in particolare al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale¹¹⁹.

3.1 Il riconoscimento dei diritti

Nel tempo, il diritto all'ascolto, sancito nell'art. 12 della Convenzione, si è rivelato uno dei più importanti tra quelli proposti nel documento, in quanto si riferisce direttamente alla partecipazione diretta e indiretta dei bambini al loro percorso formativo.

Abbiamo già dimostrato come si è giunti alla formulazione di un principio di così ampia portata, grazie anche al contributo di numerosi studi e altrettanti progetti innovativi, condotti e sperimentati da pedagoghi, scrittori, educatori sensibili e attenti allo sviluppo del bambino sotto diversi aspetti.

La Convenzione ha dato forma scritta ad un modo di considerare l'infanzia ormai diffuso nella pedagogia contemporanea: il bambino è riconosciuto come persona che nasce con certe caratteristiche peculiari, ha una sua originalità, ha delle sue predisposizioni e delle sue aspettative che nel corso del processo educativo devono essere rispettate e sviluppate.

È ovvio che, fin dalla sua emanazione, questo non doveva essere solamente una norma di legge, ma doveva, invece, essere un concetto rapportato ad ogni contesto che riguardasse il bambino: familiare, scolastico, relazionale, giudiziario. L'articolo 12 chiede

¹¹⁹ Legge 27 maggio 1991, n. 176, *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989.*

di dare ascolto a ciò che i bambini hanno da dire e di prenderli in considerazione, riconoscendo il valore delle loro esperienze e delle loro opinioni.

Dare la possibilità ai bambini di esprimere il loro punto di vista sugli avvenimenti che li riguardano, prima di essere un diritto riconosciuto dalla Convenzione dei diritti del bambino, è soprattutto il presupposto della visione pedagogica contemporanea che vede il bambino “protagonista” in grado di agire sul mondo che lo circonda e costruire attivamente le sue conoscenze nel contesto sociale a cui appartiene. L’obiettivo fondamentale dell’educazione è promuovere nei bambini la volontà di essere protagonisti della propria esistenza¹²⁰.

Per riprendere la teoria pedagogica di Alberto Manzi, tutto ciò che il bambino acquisisce attraverso l’educazione lo aiuta a formare delle “chiavi di lettura” da utilizzare per capire il mondo in cui vive e prendere coscienza del suo rapporto con gli altri.

La Convenzione dei Diritti del Bambino del 1989, da cui si dipana tutto il pensiero pedagogico contemporaneo, deve però essere vista come un punto di partenza più che di arrivo, riguardo all’aspetto della reale applicazione del concetto di diritto all’infanzia. È un punto di partenza ufficiale, giuridicamente rilevante, in quanto universalmente riconosciuta a livello internazionale per l’affermazione dei diritti dei bambini, a cui tutti gli Stati del mondo devono conformarsi nell’emanazione delle proprie leggi nazionali in materia di infanzia.

Va tuttavia rilevato, non certo come critica ma come segnale dell’ampiezza del campo di lavoro che riguarda da sempre il mondo dell’infanzia, che il riconoscimento dei diritti del bambino e dell’adolescente non è avvenuto per iniziativa di legislatori illuminati, politici attenti o da ambienti accademici. È stato, invece, il risultato di una giurisprudenza che, al pari del legislatore, contribuisce a riformare il nostro sistema legislativo e che, nel giudicare reati minorili, ha progressivamente elaborato un percorso di affermazione di diritti prima non riconosciuti sulla base di una puntuale applicazione dei principi costituzionali. Tale percorso ha influenzato e guidato la successiva evoluzione legislativa in materia. È stato così che il nostro ordinamento ha cominciato a sviluppare

¹²⁰ Cfr. Contini, M. *L’impegno per una resistenza pedagogica: tra riflessività e deontologia*, in Contini, M. et alii. *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 37.

un'attenzione ai bisogni fondamentali di crescita del soggetto in formazione e a riconoscere che questo doveva rappresentare un dovere della collettività, ossia un dovere della famiglia, della scuola e della società.

I progressi in ambito normativo a livello internazionale, e negli ordinamenti nazionali poi, nelle diverse fasi, hanno contribuito ad indirizzare la ricerca verso l'elaborazione di nuovi metodi pedagogici. Sperimentando metodi educativi e didattici più a misura di bambino, hanno dimostrato che il maggior coinvolgimento del bambino nei progetti messi in atto, l'ascolto nelle sue varie forme e la partecipazione, amplificano i risultati che si possono ottenere in qualsiasi ambito, sia quello educativo e di apprendimento, che quello relativo alla socializzazione.

D'altra parte, la Convenzione "impone" agli adulti, nella loro veste di genitori, di insegnanti e di personaggi politici, l'obbligo di far sì che i bambini e gli adolescenti siano stimolati e messi in grado di poter parlare per esprimere il proprio punto di vista sui contesti che li coinvolgono direttamente. Solo stimolando la curiosità del bambino, la sua voglia di scoprire, mettendo in moto la sua creatività, si porrà domande e cercherà risposte. Sostenendo i bambini, riconoscendo le loro qualità, incoraggiandone le scelte, pur fissando delle regole, si favorisce lo sviluppo di comportamenti socialmente responsabili.

3.2 Il diritto all'ascolto oggi: diritto teorico o reale?

Ogni modello pedagogico a partire dagli anni '80 in poi, si è ispirato ad un'idea di bambino come soggetto attivo e costruttore delle proprie esperienze. Negli ultimi decenni si è andato progressivamente elaborando uno statuto dei diritti dei minori¹²¹ e, sia sul piano normativo che su quello giurisprudenziale, il minore è formalmente riconosciuto come soggetto di diritto.

¹²¹ Cfr. Fadiga, L. (a cura di), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro*, cit., p. 17.

Della rilevanza del processo di cambiamento, conseguito con l'emanazione della Convenzione, abbiamo già avuto modo di parlare, analizzando l'opera di illustri pedagoghi, scrittori, studiosi che nel corso del XX secolo hanno contribuito, con intuizioni mosse da convinzioni ispirate a valori democratici, ad elaborare teorie innovative e a realizzare esperienze rivoluzionarie in ambito educativo.

Ma possiamo affermare che, nel nostro Paese, la ratifica della Convenzione dell'ONU abbia costituito un momento di reale ripensamento del rapporto adulto-bambino e abbia segnato l'inizio di un processo di miglioramento della condizione dell'infanzia sotto ogni aspetto? Su questo punto si aprono diversi spunti di riflessione sull'evidenza che nella realtà, sia nell'ambito familiare, sia in quello scolastico e, non ultimo, quello sociale, non si è avuta una concreta realizzazione di quanto enunciato sul piano giuridico, o almeno non ancora.

Nonostante tutti i buoni propositi, le solenni dichiarazioni internazionali sui diritti dell'infanzia di cui abbonda il secolo appena trascorso, è evidente che la Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989, per quanto possa essere all'avanguardia e ricca di enunciati validi, non può esaurirsi in un codice, un insieme di aridi principi scritti che compongono un testo legislativo, anche se di portata internazionale. I diritti enunciati devono essere riconosciuti nell'ambiente quotidiano, in famiglia, nella scuola, nella società.

“I ragazzi non sono abituati ad essere ascoltati”¹²², dice Adriana Rumbolo, nella presentazione del progetto realizzato nelle scuole con il coinvolgimento di adolescenti ed insegnanti. Progetto consistente in una serie di incontri rivolti a stimolare i ragazzi a riconoscere le proprie emozioni. Da questo esperimento, durante il quale molti ragazzi si sono espressi liberamente sulle proprie esperienze personali, emerge che molto spesso le emozioni sono sottovalutate, se non addirittura ignorate o nascoste, arrivando a vergognarsi per quel che si prova. I ragazzi temono il giudizio degli altri, adulti e coetanei, in famiglia e a scuola come nella società. Non si aprono e non esprimono i propri sentimenti o i propri timori.

¹²² Rumbolo, A., *Io non ti salverò (puoi farlo da solo!). Idee per una pedagogia centrata sui bisogni degli adolescenti. L'esperienza di una psicologa nelle scuole*, Pisa, Del Cerro, 2004, p. 8.

L'autrice ritiene che fin dalla nascita sia importantissima la relazione adulto-bambino per costruire le basi di una buona autostima. Ed è con la crescita che questo aspetto diventa sempre più importante, poiché il mondo delle emozioni sopporta, in silenzio, molte aggressioni di tipo relazionale, in famiglia, a scuola, tra i coetanei, nel mondo che li circonda. Una delle paure più frequenti tra i ragazzi è quella di non essere accettati dagli altri, paura che è accentuata nel periodo adolescenziale ma che, in realtà, poggia le basi sulla prima infanzia. Gli adulti non coinvolgono i bambini, non chiedono, non li ascoltano: un ascolto non solo verbale, ma emotivo. Sarebbe sufficiente porre attenzione al loro sguardo, cupo, seminascosto, triste, pensieroso, curioso, incerto. Basterebbe interpretare le loro reazioni perché anche l'ascolto del silenzio è una conferma dell'esistenza di bambini e ragazzi¹²³.

Alcuni decenni fa si parlava del Novecento come il secolo dell'infanzia. Il Novecento è finito da un ventennio e ancora stiamo parlando di diritti dell'infanzia come fosse una novità. Anzi, si potrebbe affermare che negli ultimi tempi il mondo degli adulti si è allontanato dal mondo dell'infanzia che viene quasi ignorata, soprattutto all'interno della famiglia. Famiglie affettivamente assenti, psicologicamente e pedagogicamente impreparate con la conseguenza che i bambini sono diventati invisibili¹²⁴. È mancata principalmente una reale e collettiva attenzione all'infanzia ed alle sue effettive necessità, nonché un globale impegno non solo per risolvere situazioni di disagio, ma anche, e soprattutto, per promuovere lo sviluppo armonico di tutti i ragazzi in generale, in una società individualista e consumistica come la nostra.

La società attuale sembra essere ancora molto lontana dall'attenzione verso i bambini, dall'ascolto di quello che hanno da dire ma, soprattutto, dei loro silenzi, delle loro emozioni. Anzi, vorrei dire che negli ultimi decenni ci stiamo allontanando ancor più dal riconoscimento del bambino come persona. Essere considerato una persona sotto ogni punto di vista significa esercitare i propri diritti, significa essere considerato un cittadino che partecipa attivamente alla vita sociale. Ciò implica profondi cambiamenti nei

¹²³ Cfr. *Ivi*, pp. 8-9.

¹²⁴ Cfr. Fadiga, L. (a cura di), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro*, cit., p. 132.

rapporti genitori-figlio e la riorganizzazione di tutti i rapporti familiari e sociali. Implica anche un ripensamento dell'organizzazione delle città e dei servizi che propone; implica uno sforzo collettivo di riflessione e di impegno per l'implementazione di metodologie che prevedano la possibilità di intervento reale nella vita sociale da parte dei ragazzi.

Il programma educativo cui sottende la Convenzione dell'ONU è un diritto allo sviluppo umano individuale e sociale. In particolare, l'art. 29 presuppone apporti positivi al bambino, affinché sia reso capace di una vita responsabile in una società libera, in cui anch'esso deve essere portatore di uno spirito di comprensione, pace, tolleranza, eguaglianza e solidarietà.

Oggi un figlio, spesso unico, è molto desiderato, programmato ed assume un ruolo importante nella realizzazione del progetto di vita dei genitori. Viene considerato un *oggetto prezioso* da proteggere sul quale si pongono tante aspettative. Deve essere il figlio perfetto, impegnato in corsi di sport, musica, teatro, allenamenti ed esibizioni. Un figlio che soddisfa i desideri dei genitori, che segue i percorsi indicati dagli adulti, adeguandosi alle loro aspettative. Ma questo è un bambino che non viene ascoltato, non esprime i suoi desideri e non segue le sue inclinazioni. Un figlio che assomiglia molto più ad un *oggetto* di proprietà dei genitori che ad una persona con il diritto di crescere rispettando i suoi tempi e le sue aspirazioni. È un figlio che non ha libertà, e un essere senza libertà non è una persona con diritti propri.

“Nella profondità originaria di tutte le creature umane c'è un'energia potenziale”¹²⁵ che ancora non si è espressa che cerca una sua forma e, quando assume questa forma, preclude tutte le altre con la conseguenza che se questa lo limita e lo soffoca, è come una forma di prigionia che limita la sua libertà, non esalta le sue peculiarità e non coincide con la realizzazione delle sue predisposizioni e delle sue ambizioni.

È questo il rispetto della personalità del bambino?

Preoccupa la mentalità, sempre più diffusa oggi, che l'affetto e l'attenzione per il figlio, guidato in scelte e percorsi che rappresentino il meglio per un bambino oggi, in

¹²⁵ Rumbolo, A., *Io non ti salverò (puoi farlo da solo!). Idee per una pedagogia centrata sui bisogni degli adolescenti. L'esperienza di una psicologa nelle scuole*, cit., p. 9.

realità rispecchi la mentalità di proprietà esercitata sul bambino. Purtroppo, questa idea si sta pericolosamente diffondendo nella società attuale.

È utile ribadire che la funzione genitoriale non si assolve con la protezione assoluta e con l'offerta delle migliori possibilità formative per il bambino. Tutte queste opportunità risultano aride e non contribuiscono né ad una crescita serena e armoniosa, né ad una formazione reale, poiché il più delle volte manca la componente affettiva e relazionale nei rapporti adulto-bambino e manca la sua libertà di scelta nelle attività a cui partecipare. Il processo educativo non è colonizzazione ma aiuto a crescere rispettando le peculiarità del bambino.

Guardando ai fatti, stiamo ritornando, seppur in forme diverse, alla vecchia figura del *padre padrone* a cui si è aggiunta la figura della *madre padrona*, che rivolgono tutte le loro attenzioni al figlio, cercano il meglio per lui esercitando pressioni e convinzioni. Genitori che ripongono nel figlio tutta una serie di aspettative e che attendono da lui gratificazioni personali dalle sue abilità, dai suoi risultati. Sono genitori che non accettano l'alterità del bambino e la sua ricerca di autonomia e che non sanno rapportarsi in modo affettivo ed educativo. Nella relazione, il dialogo è completamente ignorato, l'adulto non fornisce alcun tipo di spiegazione o spunti di riflessione, impedendo al bambino di elaborare idee proprie e compromettendo la sua autostima ed autonomia. Un comportamento molto pericoloso che, soffocando le aspirazioni del figlio e non offrendogli spazio per attività spontanee, per il gioco e i contatti con i coetanei, blocca di fatto la sua creatività e non gli consente di maturare le sue personali esperienze e di responsabilizzarsi durante il suo percorso.

Il rischio reale, che purtroppo vediamo troppo spesso oggi, è di compromettere il processo di costruzione della sua personalità. Paola Di Blasio, professoressa ordinaria di Psicologia dello sviluppo, ritiene che, al pari di imposizioni di comportamenti e regole, come avveniva in passato, anche l'eccessiva protezione, la manipolazione e il condizionamento odierni nel far frequentare al figlio ambienti e attività ritenute "giuste" e formative per lui, hanno la conseguenza di compromettere un sano sviluppo dell'autonomia, del senso di responsabilità, della capacità di scelta. Allo stesso modo, l'eccesso di libertà, ritenendo che il figlio debba fare le proprie esperienze senza un attivo sostegno

del genitore, sia come scelta educativa sia come trascuratezza del bambino, ha come conseguenza la crescita di bambini con poca autostima e poco propensi ad impegnarsi per il raggiungimento dei propri obiettivi.

Non è raro sentir parlare di infantilizzazione prolungata, di carenza di autonomia, di mancanza di curiosità e spontaneità¹²⁶, di scarsa autostima, di irresponsabilità diffusa. I genitori hanno il compito di crescere il bambino con affetto e con relazioni positive, sia in famiglia, sia nella società, per permettergli di diventare un adulto responsabile, attivo nella società, in grado di contribuire a migliorarla sul piano democratico. Eppure, il timore dei genitori oggi di “perdere” il figlio perché esce di casa e diventa autonomo, facendo le proprie scelte, è una forzatura dei nostri tempi.

Famiglia e scuola sono fondamentali per la funzione educativa e le carenze di queste due istituzioni segnano pesantemente la vita dei giovani. Nella scuola “l’ascolto, la meraviglia, lo stupore, il silenzio, la curiosità, l’immaginazione, la relazione sono spesso trascurati”¹²⁷.

Mai come nella nostra epoca vi è stata così tanta attenzione all’infanzia e alle sue esigenze e si è capito quanto fosse necessario un cambiamento sostanziale nel modo di considerare questa specifica età della crescita umana. Ma, allo stesso tempo, si sono rafforzate in modo sempre più pressante regole e strumenti di protezione, strategie formative che hanno pressato sempre più il bambino, accerchiandolo e limitandolo nei suoi spazi. Il bambino è stato, in misura sempre più ampia, inserito in spazi protetti (nidi, centri ricreativi, centri sportivi, ludoteche, corsi di ogni tipo), affidandolo a professionisti dell’infanzia. In questo modo sperimenta solo il rapporto con adulti professionisti e sviluppa giochi ed esperienze guidate all’interno di un gruppo precostituito. Gli sono, ormai, precluse altre esperienze di vita con persone adulte vicine di casa, contatti con altri familiari che non siano i genitori, impensabile che giochi in strada o all’aperto con coetanei del suo quartiere. Tutto è considerato pericoloso.

¹²⁶ Di Blasio, P. (a cura di), *Tra rischio e protezione. La valutazione delle competenze parentali*, Milano, Unicopli, 2005, p. 58.

¹²⁷ Alberti, S., *Pratiche filosofiche a scuola. La classe, l’ascolto, il racconto autobiografico, il pensare simbolico*, cit., p. 37.

Non vi è più spazio per una autonoma crescita, per sviluppare le proprie peculiari intuizioni, per far nascere una diversa qualità della vita anche attraverso una embrionale proposta alternativa [...] Il cerchio si chiude con l'erosione delle capacità e delle competenze che costituivano un tempo il patrimonio di sapere dei ruoli educativi e socializzanti parentali¹²⁸,

afferma Alfredo Carlo Moro. In aggiunta, è spesso un bambino cui vengono fatte concessioni, a volte poco educative, a cui è permesso tutto, per compensare il senso di colpa dei genitori che gli possono dedicare poco tempo. "Un bambino viziato non è un bambino amato", diceva lo stesso Neill.

Il bambino oggi ha anche un rapporto intenso con i mezzi di comunicazione, televisione, videogiochi, telefono che, diffondendo modelli consumistici e comportamentali, hanno un forte potere di condizionamento sulla formazione del pensiero, esercitando di fatto una forma di violenza psicologica.

Costruire nel nostro Paese una nuova e più adeguata cultura dell'infanzia, attraverso una reale comprensione delle proprie funzioni da parte degli adulti e realizzare una strategia di maggiore attenzione ai bisogni dei bambini, è condizione per dare effettiva attuazione alla Convenzione dell'ONU sui diritti dell'infanzia, ma anche per migliorare la vita dei bambini stessi che, da quest'analisi è emerso, conoscono oggi nuove forme di sfruttamento e di oppressione che limitano la loro libertà di espressione e di movimento, limitano le scelte che dovrebbero farli crescere come persone coscienti e responsabili.

Innanzitutto, è necessario ripartire dal rapporto adulto-bambino che, abbiamo visto, nonostante i progressi fatti nei secoli è rimasto connotato da "una condizione di dipendenza del secondo dal primo"¹²⁹.

Il tema dei diritti del minore è centrale negli scritti di Alfredo Carlo Moro che ha dedicato all'argomento il libro *Il bambino è un cittadino* edito da Mursia, 1991, nel quale esamina le implicazioni giuridiche e sociali della Convenzione dell'ONU sui diritti del

¹²⁸ Fadiga, L. (a cura di), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro*, cit., p. 19.

¹²⁹ *Ivi*, p. 22.

fanciullo. Ancora sull'argomento poi, in un suo saggio del 1996, mette in evidenza lo scarto esistente in Italia tra gli impegni assunti con la legge di ratifica della Convenzione, il 27 maggio 1991, e la loro concreta attuazione. In questo saggio, lo stesso Moro parla di "Convenzione messa tra parentesi".

Questi scritti, pur essendo datati, mostrano l'interesse riguardo all'elaborazione di un'adeguata cultura dell'infanzia ancora tutta da scoprire nel nostro Paese e ammirevoli sono i suoi sforzi di sollecitazione di urgenti interventi legislativi nell'ordinamento nazionale.

Anche i rapporti periodici del Comitato dell'ONU, dall'esame sull'applicazione della Convenzione sui diritti dei bambini in Italia, avevano espressamente manifestato preoccupazione per il mancato adeguamento della legislazione nazionale ai principi della Convenzione, in particolar modo con riferimento all'art. 12, relativo all'ascolto del minore nei procedimenti che lo riguardano¹³⁰. L'ordinamento giuridico, di pari passo con il costume, solo negli ultimi decenni ha riconosciuto che il bambino è una persona autonoma con una propria dignità e identità, meritevole di rispetto.

Abbiamo già visto che la società nel suo complesso ha sviluppato nei confronti dell'infanzia e dell'adolescenza un'azione fortemente protettiva, garantita da leggi contro abusi e manipolazioni e da una legislazione che ha cercato sempre più di tutelare i minori abbandonati o contesi. Tuttavia, questa mentalità protettiva ha condotto ad un controllo eccessivo sull'infanzia nel timore di devianze pericolose per la società, con il risultato di un distacco sempre maggiore tra il mondo degli adulti e quello dell'infanzia. I ragazzi oggi vivono al di fuori del mondo reale, in una sfera di protezione che impedisce loro di formare la capacità di apportare idee positive nella comunità. Di fatto, viene loro negato il diritto sociale.

Bisogna riconoscere che il bambino non può essere considerato solo un soggetto da proteggere, né che esaurisce la sua esperienza nell'ambito familiare, ma che è invece parte integrante della società. Deve, quindi, essere riconosciuto come cittadino, fin dall'infanzia. Il suo contributo, con la sua creatività, l'immaginazione, le sue esperienze formative, sarà essenziale per la formazione di una società più democratica.

¹³⁰ Cfr. *Ivi*, p. 146.

Ecco che l'ascolto torna ad essere il punto centrale di tutto. Se l'adulto, genitore, insegnante, politico, tutta la società non è disposta ad integrare i bambini, a creare momenti di socializzazione adatti al loro percorso di crescita, la società stessa ne soccomberà perché non è stata in grado di formare i nuovi cittadini.

Il concetto di cittadinanza è profondamente mutato nel mondo contemporaneo; non è più legato alla semplice appartenenza ad una comunità, ma coincide con la realizzazione di un'effettiva partecipazione alla vita comunitaria. È, quindi, necessario realizzare un sistema di servizi in grado di integrare tutti i cittadini, di tutte le età, ponendo sullo stesso piano degli adulti anche i bambini. Non si devono sentire estranei, diversi, perché questa sensazione, non espressa ma percepita, potrebbe farli sentire rifiutati e portare a isolamento, disinteresse, scarsa autostima, non assunzione delle proprie responsabilità.

La comunità deve impegnarsi per dotarsi di risorse e strutture per rendere realizzabile il diritto sociale per tutti i cittadini, bambini compresi: spazi più vivibili, strutture adeguate (strade, marciapiedi, parchi), migliori servizi. Spazi urbani a misura di bambino rendono le città più sicure e diminuiscono la necessità di controllo da parte della famiglia, contribuendo a diminuire anche sensazioni di ansia e preoccupazioni, offrendo al contempo spazi di gioco, relazione e sperimentazione più ampi e maggiormente formativi. Una città ripensata per i bambini offre maggiori opportunità anche agli adulti, migliorando le loro relazioni sociali e le occasioni di intrattenimento. Una vera comunità si costruisce tutti insieme.

CAPITOLO 4

La partecipazione come diritto nella quotidianità

4.1 Save The Children

Save the Children promuove e diffonde la cultura della partecipazione e le pratiche ad essa collegate in tutti i contesti, siano essi istituzionali o informali, al fine di contribuire a diffondere nella società un'idea diversa di partecipazione dei bambini e degli adolescenti. Questa idea di partecipazione è quella per cui essa non risulti come un privilegio concesso da parte degli adulti o un merito da conquistare da parte dei minori, ma come una metodologia d'intervento che valorizzi, potenzi e responsabilizzi i bambini e gli adolescenti in quanto attori di diritto¹³¹.

Il 1989 segna un punto di svolta nella concezione dell'infanzia e dell'adolescenza: con l'approvazione della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, per la prima volta, tutte le persone con meno di diciotto anni sono riconosciute come titolari di diritti. I minori sono e devono essere rispettati come protagonisti attivi delle loro vite, sono portatori di competenze, conoscenze ed abilità che sono in grado di trasferire nella società, e devono essere coinvolti nelle decisioni che li riguardano.

Per descrivere l'insieme di tutti questi diritti, il Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza e molte altre organizzazioni internazionali che si occupano dei diritti dei minori hanno adottato il termine "partecipazione". Questo sottintende che solo se si ascolta e si prende in considerazione ciò che i minori hanno da dire possono realizzarsi pienamente i loro diritti. (Art. 5, 12, 13 e 17 CRC).

Save The Children nasce il 19 maggio 1919 ed è una delle più grandi organizzazioni internazionali indipendenti dedicata alla promozione e alla tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Opera in 125 paesi del mondo, contando una rete di 28 organizzazioni nazionali, con programmi di salute, educazione e protezione delle bambine e i

¹³¹ Save The Children Italia Onlus, *Partecipare si può! Volume 2. Strumenti e buone pratiche di partecipazione e ascolto dei minori migranti*, Stino, Stino, 2019, p. 4.

bambini dagli abusi e dallo sfruttamento¹³² con un approccio che si fonda sulla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza¹³³.

Per Save The Children, una partecipazione efficace permette di:

- Valorizzare la personalità di ciascun bambino, promuovendo il riconoscimento e la consapevolezza di sé;
- Collocare al centro del processo di crescita il bambino come soggetto protagonista, contribuendo a formare una persona autonoma e critica;
- Rendere bambini e adolescenti consapevoli dei propri diritti e delle responsabilità che questi comportano;
- Riconoscere e rispettare il diverso punto di vista del bambino e dell'adolescente da quello dei suoi interlocutori, favorendo la socializzazione e la capacità di difendere e/o modificare le proprie idee;
- Prendere decisioni condivise e, quindi, più efficaci, rendendo bambini e ragazzi responsabili del rispetto delle stesse;
- Stimolare il coinvolgimento personale e attivo del bambino e dell'adolescente motivando l'interesse per il suo processo di crescita.

La partecipazione offre a tutte le persone di minore età "l'opportunità di essere ascoltati, di influenzare le azioni e le decisioni che riguardano la loro vita"¹³⁴, di valorizzare le proprie attitudini diventando cittadini attivi per tutta la vita, sviluppando sempre più competenze.

Save The Children si impegna a adottare una metodologia di intervento mirata alla concretizzazione del diritto di partecipazione dei bambini. L'associazione svolge con i bambini un lavoro mirato al riconoscimento del loro diritto di esprimersi liberamente e

¹³² *Save The Children*. Data dell'ultima consultazione: 10/09/2022, from <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo>

¹³³ Contributori di Wikipedia (30 giugno 2022), *Save The Children*. Data dell'ultima consultazione: 10/09/2022, from https://it.wikipedia.org/wiki/Save_the_Children

¹³⁴ *Save The Children Italia Onlus, Partecipare si può! Volume 2. Strumenti e buone pratiche di partecipazione e ascolto dei minori migranti*, cit., p. 9.

alla possibilità di prendere parte alle decisioni che riguardano la loro vita. Perché rendere partecipe un bambino significa proprio questo: riconoscere il diritto di esprimersi liberamente, esponendo i propri punti di vista, le proprie idee, i propri sentimenti e i propri bisogni e poter prendere parte al dialogo delle decisioni che li riguardano da vicino, venendo ascoltati e presi in considerazione.

Partecipazione è “porre i minori nella condizione di essere individui responsabili e componenti attivi della comunità e della società in cui vivono, in grado di avere un impatto sulle decisioni che li riguardano”¹³⁵.

Save the Children ha elaborato a livello internazionale nove standard per garantire una partecipazione etica e significativa. Questi nove punti, di seguito elencati, sono da tenere in considerazione per la programmazione, la realizzazione, il monitoraggio e la valutazione di tutte le attività che prevedono la partecipazione dei bambini:

1. La partecipazione è trasparente e consapevole;
2. La partecipazione è volontaria;
3. La partecipazione è rispettosa;
4. La partecipazione è rilevante;
5. La partecipazione è child-friendly;
6. La partecipazione è inclusiva;
7. La partecipazione è supportata dalla formazione;
8. La partecipazione è sicura e sensibile;
9. La partecipazione è responsabile.

In conclusione, un'attività svolta con i bambini può ritenersi partecipativa se i minori sono ascoltati, sono coinvolti attivamente in tutte le questioni che li riguardano avendo la possibilità di intervenire positivamente. Per questo, “è necessario instaurare un processo di dialogo continuo e duraturo, basato sulla fiducia reciproca tra bambini e adulti. [...] Save the Children ritiene indispensabile e fondamentale che gli adulti siano

¹³⁵ *Ibidem*.

preparati ad ascoltarli con impegno e serietà”¹³⁶ e, più in generale, a considerarli come soggetti competenti.

4.2 La scuola: un laboratorio di accoglienza

La scuola è ormai passata dall’essere luogo di riproduzione e trasmissione del sapere delle conoscenze di tipo tradizionale, ad essere luogo di inclusione sociale finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona rispettando le differenze e l’identità di ciascuno. Una scuola dove al centro dell’interesse c’è, e ci dovrebbe essere, il soggetto visto come futuro cittadino consapevole e responsabile del proprio ambiente di vita¹³⁷.

Il laboratorio *La scuola che vorrei* è stato realizzato attivando un modello inclusivo di co-costruzione di prodotti narrativi ed autobiografici con l’obiettivo di facilitare il racconto e la condivisione in classe di alcuni aspetti meno conosciuti di sé e, al contempo, ascoltare le storie degli altri, composte da elementi di differenza e di ricchezza. Con l’opera di centratura sul sé, avviene il riconoscimento del valore individuale e irriducibile della persona, il soggetto di sente riconosciuto e valorizzato, ritrovando motivazione nella vita quotidiana. Attraverso la narrazione, gli studenti che mostravano disagio da percorso migratorio e non, hanno avuto modo di confrontarsi ed ascoltarsi. La finalità del progetto è creare una scuola che riflette sempre più sui processi di relazioni quotidiane tra insegnanti e allievi acquisendo consapevolezza dei processi comunicativi e relazionali che costituiscono il loro agire pedagogico e didattico.

Il progetto, condotto dalla dott.ssa Caterina Benelli¹³⁸, ha previsto una prima fase di formazione del personale docente sulle metodologie da utilizzare per interventi di supporto e di inclusione con gli studenti e, in seguito, una seconda fase di intervento specifico in classe con gli stessi insegnanti, gli alunni e gli esperti del progetto.

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ Benelli, C., *La scuola come laboratorio di accoglienza. Un progetto pilota di inclusione diffusa per alunni con disagio*, Studi sulla Formazione: 23, 123-129, 2020-1, ISSN 2036-6981 (online), 2020, p. 124.

¹³⁸ Benelli Caterina, ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso l’Università di Messina.

La metodologia principale utilizzata nel laboratorio, luogo dove ci si mette in gioco, si discute, si partecipa, si co-costruisce un prodotto, è stata proprio il *learning by doing*, ossia imparare facendo per sperimentare strategie inclusive nel rapporto studente-studente e studente-insegnante.

Il percorso laboratoriale è stato strutturato per un'azione di tipo attivo e partecipato con l'attenzione ai seguenti aspetti didattici¹³⁹:

- Attivazione di processi di partecipazione e di coinvolgimento personale attraverso forme di scrittura autobiografica e di auto-riflessione con l'obiettivo di recuperare gli elementi chiave della propria storia personale e professionale.
- Attenzione alle storie di vita degli altri, degli utenti in particolare attraverso l'acquisizione di metodologie proprie del dispositivo autobiografico.
- Potenziamento delle competenze educative relativamente all'utilizzo delle metodologie e delle tecniche proprie dell'approccio narrativo e delle prospettive autobiografiche.
- Sperimentazione della metodologia autobiografica come dispositivo formativo e di cura in ambito educativo con adolescenti "fragili".

La scuola, oggi, dovrebbe essere sempre più un luogo attento a tutti, senza esclusioni, che pone al centro dell'interesse il soggetto visto come futuro cittadino consapevole e responsabile del proprio ambiente di vita. Una scuola che accoglie e che facilita percorsi di scambio di metodologie ed esperienze, di pensieri e di culture, che ha l'obiettivo di realizzare la partecipazione e la cittadinanza attiva. L'attivazione di progetti come questo, mirati sempre più al recupero delle dimensioni di ascolto e di conoscenza degli studenti, alle iniziative dirette al riconoscimento delle differenze, consente la facilitazione e la realizzazione di ambienti e di climi relazionali caldi, accoglienti, positivi. L'attenzione all'inclusione degli ultimi anni segna una nuova funzione sociale della scuola e, insieme, un diffondersi della cultura pedagogica attenta alla soggettività, all'esperienza

¹³⁹ Benelli, C., *La scuola come laboratorio di accoglienza. Un progetto pilota di inclusione diffusa per alunni con disagio*, cit., pp. 128-129.

relazionale nei processi di apprendimento, all'idea di formazione come realizzazione e sviluppo della persona umana.

Il progetto mostra come sia possibile rendere la scuola un luogo accogliente, sicuro e confortevole per gli alunni grazie a pratiche di ascolto e partecipazione attiva. Il percorso autobiografico si è svolto per rispondere alle situazioni di disagio da isolamento sociale vissute a scuola che, come evidenzia l'intervento, è vissuto sia da alunni con esperienze di migrazione sia da alunni di origine italiana. Gli esperti, insieme ad insegnanti ed alunni, hanno messo in pratica azioni inclusive per recuperare la dimensione dell'ascolto e, di conseguenza, della conoscenza degli studenti. Questo permette di stare bene e meglio a scuola, diminuendo il disagio e la sofferenza grazie alla co-costruzione reciproca di un ambiente accogliente, inclusivo e rispettoso. Recuperare e dare importanza all'ascolto "rappresenta l'opportunità per esprimersi e dare voce ai disagi e ai desideri di una scuola più a misura di tutti"¹⁴⁰.

4.3 La partecipazione a scuola

La partecipazione è ormai riconosciuta come un diritto fondamentale ma incontra, ancora oggi, molte difficoltà nel consolidarsi come prassi¹⁴¹, ed emerge "l'esigenza di un coinvolgimento più attivo dei ragazzi nella vita scolastica"¹⁴². Qui si inserisce il lavoro sulla partecipazione a scuola, promosso dall'Ufficio del Pubblico Tutore dei minori della Regione Veneto, in collaborazione con il Centro Interdipartimentale per i diritti umani dell'Università di Padova.

Il progetto si articola in una serie di incontri con i docenti delle scuole del territorio per delineare il significato di partecipazione a scuola ed individuare metodologie di

¹⁴⁰ *Ivi*, p. 129.

¹⁴¹ Cfr. Santamaria, F. (a cura di), *La partecipazione a scuola. un'esperienza con i docenti*, in De Stefani, P. (a cura di), *A scuola con i diritti dei bambini. Esperienze di educazione ai diritti umani promosse dal Pubblico Tutore dei Minori del Veneto*, Padova, Cleup, 2004, p. 137.

¹⁴² *Ivi*, p. 139.

lavoro concrete. Gli incontri, attuati tramite metodologia laboratoriale, costituiscono luogo di coinvolgimento e coproduzione di conoscenze grazie all'approccio di ricerca attiva e allo scambio dialogico tra i partecipanti.

Il primo obiettivo è stato individuare il significato del termine partecipazione tra gli insegnanti, in quanto figure adulte. Sono emersi i seguenti livelli:

- Partecipazione significa essere parte attiva in un'esperienza che prevede il coinvolgimento personale ed elementi di condivisione con le altre persone coinvolte nell'esperienza;
- La partecipazione è una dimensione che si raggiunge se si mantengono elevati i livelli di curiosità, interesse e motivazione;
- Per sperimentare vera partecipazione è necessario prendere consapevolezza di ciò che si sta facendo, agendo concretamente e non lasciando il tutto sul piano teorico¹⁴³.

Successivamente, è stato chiesto allo stesso gruppo di insegnanti di esprimersi sul significato della partecipazione indossando il punto di vista dei ragazzi. Questo perché persone come gli insegnanti sono legittimati in questa richiesta grazie alla quotidiana e approfondita conoscenza dei loro studenti. Ne emerge una dimensione relazionale, in cui, secondo i docenti, partecipare significa sentirsi parte di una rete di relazioni dove poter esprimere la propria identità senza essere giudicati dagli adulti, intesa anche come manifestazione della propria disponibilità verso gli altri. Partecipazione, anche in questo caso, risulta connessa all'interesse, alla motivazione e alla soddisfazione scaturita dalla relazione ma che, di conseguenza, comporta anche livelli di impegno, costanza e fatica per mantenere la partecipazione attiva.

Il gruppo di laboratorio ha ora evidenziato quali potrebbero essere i fattori facilitanti per una buona esperienza di partecipazione in classe:

- Fondare una buona relazione insegnanti-allievi, basata sul rispetto, sull'ascolto e sul confronto;

¹⁴³ Cfr. *Ibidem*.

- Considerare l'allievo nella sua interezza come persona, accogliendo anche le sue emozioni e rendendolo partecipe ed informato sugli aspetti del lavoro da svolgere;
- Accogliere ed ascoltare le proposte ed i contributi dei ragazzi su ciò che li riguarda in prima persona, dando loro la possibilità di assumersi le proprie responsabilità portando i loro bisogni e le loro necessità¹⁴⁴.

Al termine di questo progetto, sono state delineate anche le linee guida per poter rendere la scuola un luogo di partecipazione per i ragazzi. Tra i docenti, è emersa la necessità di porre al centro gli alunni e i loro interessi, riconoscendo l'importanza di renderli informati sulle attività e di responsabilizzarli. Inoltre, un atteggiamento, da parte degli adulti, aperto all'ascolto e all'effettiva partecipazione degli alunni, è la base per costruire un ambiente accogliente in grado di promuovere lo sviluppo dell'alunno come persona e come cittadino del territorio.

4.4 La scuola che vorrei

Istituita con la legge 12 luglio 2011, n°112, l'Autorità Garante nazionale ha un ruolo centrale per la promozione e la tutela dei diritti dei minori sul territorio dello Stato. L'Autorità Garante dà attuazione alla Convenzione Onu sui diritti del fanciullo, in particolare modo agli articoli 12 e 18, per la cura degli interessi e dei diritti dei bambini e degli adolescenti nei Paesi aderenti alla Convenzione.

I compiti dell'Autorità Garante nazionale sono:

- Vigilare sull'applicazione della Convenzione nel territorio e diffondere la conoscenza e la cultura dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, segnalando alle autorità competenti eventuali violazioni di tali diritti;
- Verificare che le persone di minore età abbiano pieno accesso ai loro diritti;
- Esprimere pareri sul Piano di azione e di intervento per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva;

¹⁴⁴ Cfr. *Ivi*, p. 141.

- Esprimere pareri sui disegni di legge del Governo e sulle proposte normative del Parlamento riguardanti i minorenni.

In sintesi, l’Autorità garante si fa portavoce di bambini e ragazzi nelle sedi istituzionali, per essere non soltanto *sentiti* ma *ascoltati*. Il compito dell’Autorità Garante è proprio quello di intercettare i bisogni delle persone di minore età per poi portarli all’attenzione delle istituzioni affinché siano trasformati in diritti. La *mission* istituzionale dell’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza si coniuga bene con l’articolo 12 della Convenzione di New York del 1989 sull’ascolto e la partecipazione dei minorenni per la quale assume valenza trasversale e portante¹⁴⁵.

Il giorno 18 maggio 2018 presso la sede nazionale dell’UNICEF Italia a Roma, con il sostegno dell’Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, Filomena Albano¹⁴⁶, si è svolto il convegno “*Guida CPAT - Child Participation Assessment Tool: uno strumento per partecipare*”. Nel progetto sono stati coinvolti oltre 500 bambini e ragazzi tra i 4 e i 18 anni, divisi in 25 focus group, con l’obiettivo di misurare il livello di partecipazione dei minorenni in Italia attraverso il coinvolgimento diretto degli stessi. Il progetto viene sperimentato annualmente, su iniziativa del Consiglio d’Europa, in diversi Stati europei, ai quali viene chiesto di coinvolgere i minorenni e la società civile per comprendere l’importanza della partecipazione dei bambini e dei ragazzi nell’applicazione della Convenzione sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza, seguendo la guida CPAT (Child Participation Assessment Tool). Tale guida è un progetto avviato all’inizio del 2017 dall’UNICEF Italia e dalla rete nazionale PIDIDA (coordinamento per i Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza) ed elaborato dal Consiglio d’Europa, per “fotografare” il livello di partecipazione dei bambini e degli adolescenti e monitorare la situazione esistente, individuando possibili debolezze e lacune con lo scopo di rafforzare il sistema. I risultati del progetto offrono uno spaccato significativo sulla percezione della partecipazione, sulla qualità della stessa e sull’importanza di garantire sempre un adeguato riscontro all’impegno dei

¹⁴⁵ Cfr. Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, *La scuola che vorrei. Risultati della consultazione pubblica promossa dall’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza*, Roma, Eurosia, 2022, p. 5.

¹⁴⁶ Filomena Albano, Autorità Garante per l’infanzia e l’adolescenza fino all’11 ottobre 2020. Attualmente, a partire dal 13 novembre 2020, l’incarico è ricoperto da Carla Garlatti.

bambini e dei ragazzi. Si è trattato di una consultazione pubblica tra le persone di minore età sul tema *La scuola che vorrei*, trovando fondamento nella convinzione che i cambiamenti strutturali e istituzionali debbano avvenire non solo sulla base dei convincimenti degli adulti, ma anche a partire dalle visioni e dalle proposte di chi è diretto destinatario del servizio educativo e di istruzione, ovvero gli studenti. È necessario promuovere processi di cambiamento che trovino fondamento direttamente nelle idee e nelle proposte elaborate e pensate dai bambini e dai ragazzi.

L’Autorità ha osservato come una delle principali responsabilità della scuola sia quella di preparare alla vita. Per questo essa deve essere in grado di fornire competenze trasversali, capaci di rispondere alle nuove sfide, oltre che di trasmettere tali competenze con metodologie innovative in grado di stimolare la motivazione, superando la logica del controllo. Tali osservazioni sono, peraltro, il risultato del confronto diretto dell’Autorità con i ragazzi della Consulta, formata da 26 minorenni, maschi e femmine, di età compresa tra i 13 e i 17 anni.

L’Autorità garante sottolinea che non è più rinviabile un cambiamento significativo del modello scolastico proposto fino ad ora e che per realizzare concretamente il diritto alla partecipazione dei ragazzi è necessario l’utilizzo di un approccio innovativo capace di valorizzare i ragazzi e tutto ciò che hanno da esprimere.

Conclusioni

Essere bambini. Una frase che riporta immediatamente all'immagine di spontaneità, di allegria, di semplicità. Ma l'adulto, da sempre, si impone in modo possessivo sul bambino, togliendogli il diritto di scegliere e il diritto di parlare. Facendo questo, gli nega i suoi diritti fondamentali di persona. Una negazione che vede risvolti diversi nel corso dei secoli, partendo dalle imposizioni e dalle regole che caratterizzavano il sistema educativo nei secoli scorsi, per arrivare ai giorni nostri, in cui il bambino viene bombardato di impegni e attività, spesso non per suo desiderio, bensì per soddisfare obiettivi di successo e affermazione degli stessi adulti.

Nel corso del '900, definito il "secolo dell'infanzia" per definizione, si sono fatti enormi progressi in materia di diritti dell'infanzia, per mano di molti studiosi "illuminati" e maestri che hanno dato importanti contributi pratici al rinnovamento della scuola e al modo di fare educazione. A livello giuridico, sono state emanate leggi per regolamentare il lavoro minorile e l'obbligo scolastico, che gradualmente hanno cominciato a delineare un periodo della vita che prima non esisteva, *l'infanzia*. La Convenzione Internazionale sui diritti dell'Infanzia del 1989 ha segnato una svolta epocale in questo senso, fissando e stabilendo i diritti fondamentali dei bambini. Tra questi, il più importante è il diritto all'ascolto. Ascolto che implica attenzione e responsabilità nei confronti del bambino. Ascolto che si traduce in comunicazione, quindi relazione a doppio senso, dove entrambe le parti partecipano al dialogo.

Purtroppo, dalla documentazione esaminata, appare chiaro che ancora oggi siamo molto lontani dal riconoscere ai bambini e agli adolescenti un ruolo attivo e di partecipazione, sia in famiglia, sia nella scuola e, soprattutto, nella società intesa come città, quartiere. In generale, il bambino non ha spazio per intervenire nell'ambiente in cui vive, fare esperienze autonome, non guidate dagli adulti.

C'è bisogno di ascoltare le esigenze dei bambini, lasciare spazio alla loro spontaneità, creare una città sicura a misura di bambino, senza però soffocarlo. L'eccessivo controllo gli impedisce di esprimersi liberamente. C'è bisogno di ascoltare i suoi desideri,

accogliere le sue aspirazioni e offrire una guida oggettiva, mettendogli di fronte le varie possibilità, facendogli conoscere vantaggi e rischi che può incontrare, ma offrendogli la libertà di scelta autonoma. Una guida attenta, ma distaccata, che consenta di renderlo gradatamente una persona autonoma e responsabile. Questo rispecchia i valori di una società democratica, il cui valore fondante è la libertà: libertà propria e degli altri in un sistema di convivenza civile.

È emerso, infatti, anche il rischio di eccedere in libertà e concessioni, magari per compensare mancanze affettive, con il rischio di crescere un ragazzo poco autonomo, con scarsa autostima e senso di responsabilità, compromettendo la sua vita da adulto. Risulta necessario trovare un equilibrio, il giusto compromesso per far sì che l'infanzia venga vissuta appieno come età fondamentale della vita, ricca di esperienze ed opportunità, lasciando i bambini liberi di fare le proprie scelte, in tutti gli ambiti della vita che li riguardano. Far vivere loro dei momenti di "vita vera, piena, globale e ricca"¹⁴⁷, non dettati dalla frenesia e dalle mancanze adulte, ma dalla sua responsabilità.

I recenti studi sul tema dell'ascolto e della partecipazione dimostrano come sia possibile rendere la scuola un luogo accogliente, sicuro e confortevole tramite l'ascolto e la partecipazione attiva. Il primo esercizio per un dialogo concreto e rispettoso è fondato proprio sulla reciprocità dell'ascolto e l'attenzione al punto di vista dell'altro, solo così sarà possibile auspicare al riconoscimento di diritti uguali per tutti¹⁴⁸. L'adulto deve porsi in ascolto del bambino, in un dialogo aperto ed accogliente, rispettoso delle scelte altrui e non giudicante. L'adulto, l'insegnante, l'educatore, il genitore deve dare l'occasione al bambino di potersi realizzare come persona, sentendosi valorizzato per quello che è, oggi.

¹⁴⁷ Benetton, M. (a cura di), *Il cielo è di tutti, la terra è di tutti*, cit., p. 11.

¹⁴⁸ Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione & Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione. *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma, 2018, p. 8.

In conclusione, è l'ascolto la chiave per poter garantire ai bambini il rispetto dei loro diritti. E Forse così, un giorno, si riuscirà a rendere il mondo un posto a misura di tutti.

Così, in un giugno non lontano,
ci prenderemo per la mano
e innalzeremo un canto giocondo
con tutti i bimbi di tutto il mondo!¹⁴⁹

¹⁴⁹ Rodari, G., *Gianni Rodari per tutto l'anno*, Trieste, EL, 2017, pp. 134-135.

Bibliografia

- Adams, P., Duane, M., Neill, A. S. & Ollendorf, R. (1973). *I diritti dei bambini*. Milano: Emme.
- Agazzi, A. (1991). *L'educazione dell'infanzia nella scuola materna e il metodo delle sorelle Agazzi. Storia, principi pedagogici, didattici, attualità e prospettive*. "Infanzia e Educazione". Brescia: La Scuola.
- Alberti, S. (2009). *Pratiche filosofiche a scuola. La classe, l'ascolto, il racconto autobiografico, il pensare simbolico*. "Eclectica". Milano: IPOC.
- Ascoltare. (2003). Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani S.p.A.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La scuola che vorrei. Risultati della consultazione pubblica promossa dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza*. Roma: Eurosia.
- Baldoni, A., Busetto, A., Fava, A. R., Finelli, A. & Torricelli, L. (2004). *Future città, nuovi cittadini. Le competenze di bambini e adolescenti al servizio dell'innovazione per il governo delle città*. Imola: La Mandragora.
- Barzon Caldonazzo, B. (1979). *Ascolto e letture nella scuola per l'infanzia*. Padova: Libreria Gregoriana.
- Benelli, C. (2020). *La scuola come laboratorio di accoglienza. Un progetto pilota di inclusione diffusa per alunni con disagio*. Studi sulla Formazione: 23, 123-129, 2020-1, ISSN 2036-6981 (online).
- Benetton, M. (Ed.). (2020). *Il cielo è di tutti, la terra è di tutti*. Pisa: ETS.
- Boero, P. (2020). *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari. Edizione aggiornata*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Borghi, L. & Fofi, G. (Eds.). (2000). *La città e la scuola*. Milano: Elèuthera.
- Brogi, V. & Mori, L. (Eds.) (2009). *Il bambino ir-reale. Di quali bambini parliamo quando parliamo di bambini?* Pisa: ETS.

- Cambi, F. (1997). *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*. Bari: Dedalo.
- Centro Alberto Manzi (2016). *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*. Regione Emilia-Romagna.
- Coluccelli, S. (2015). *Un'altra scuola è possibile? Autori, esperienze e prospettive educative verso percorsi scolastici in ascolto dei bambini*. Torino: Il Leone Verde.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M. & Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Cristofanelli, P. (1975). *Pedagogia sociale di Don Milani*. Bologna: Centro Editoriale Dehoniano.
- Damiano, L. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- De Luca, C. (Ed.). (1983). *Se la fantastica cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*. Bergamo: Juvenilia.
- De Stefani, P. (Ed.). (2004). *A scuola con i diritti dei bambini. Esperienze di educazione ai diritti umani promosse dal Pubblico Tutore dei Minori del Veneto*. Padova: Cleup.
- De Stefano, C. (2020). *Il bambino è il maestro. Vita di Maria Montessori*. Milano: Rizzoli.
- Di Blasio, P. (2005). *Tra rischio e protezione. La valutazione delle competenze parentali*. "Psicologia dello sviluppo sociale e clinico". Milano: Unicopli.
- Dixon-Krauss, L. (Ed.). (1998). *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*. "Guide per l'educazione". Trento: Erickson.
- Fadiga, L. (Ed.). (2006). *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro*. Milano: Franco Angeli.
- Farné, R. (2011). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: Bononia University.
- Farné, R. (2003). *Buona maestra TV. La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*. Carocci: Roma.
- Franchini, R. (Presidente della Fondazione San Carlo e del Festival Filosofia di Modena Carpi e Sassuolo), *Centro Alberto Manzi*. Data dell'ultima consultazione: 21/07/2022, from <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/01/CentroAlbertoManzi-alberto-manzi-storia-di-un-maestro.pdf>

- Freud, A. (1984). *Normalità e patologia del bambino. Valutazione dello sviluppo*. Milano: Feltrinelli.
- Freud, S. (1963-1983). *La mia vita. La psicoanalisi*. Milano: Mursia.
- Fröbel, F. W. A. (1888). *I giardini d'infanzia*. Milano: Enrico Trevisini.
- Gambaro, A., Calò, G. & Agazzi, A. (1962). *Ferrante Aporti nel primo centenario della morte. Con carteggi e documenti inediti illustrati da A. Gambaro. E bibliografia ragionata a cura del medesimo*. Brescia: Centro didattico nazionale per la scuola materna.
- Ghilardi, F. (1982). *Il favoloso Gianni. Rodari nella scuola e nella cultura italiana*. Firenze: Nuova Guaraldi.
- Garito, M. A. (Ed.) (1987). *Università e nuove tecnologie educative*. Eri: Torino.
- Greco, P. (2010). *L'universo a dondolo. La scienza nell'opera di Gianni Rodari. "I blu – pagine di scienza"*. Milano: Springer-Verlag.
- Guardini, R. (Ed.). (1986). *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*. Milano: Vita e pensiero.
- Istat (2014). *Anni 1887-2011. La mortalità dei bambini ieri e oggi in Italia*, in "Statistiche focus", 15 gennaio 2014, pp. 1-2. Data dell'ultima consultazione: 08/09/2022, from https://www.istat.it/it/files/2014/01/Mortalita_-sotto_i_5_anni-.pdf
- Key, E., Ceccarelli, L. & Pironi, T. (Eds.). (2019). *Il secolo del bambino. "Storia/storie dell'educazione"*. Bergamo: Junior.
- Korczak, J. (2015). *Come amare il bambino*. Milano: Luni.
- Korczak, J. (2017). Prefazione, in Peticari, P. *Le regole della vita. Pedagogia per giovani e adulti. "Impronte"*. Milano: Mimesis.
- Lega delle Nazioni, 1924, *Dichiarazione dei diritti del fanciullo (Dichiarazione di Ginevra 1924)*, firmata a Ginevra dall'Assemblea Generale della Società delle Nazioni.
- Legge 11 febbraio 1886, n°3657, *Legge Berti sul lavoro dei fanciulli*.
- Macinai, E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico. "Studi superiori"*. Roma: Carocci.
- Manzi, A. (1979). *Il Giornalino, n°12*, from <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/10/CentroAlbertoManzi-il-giornalino-n12-1979.pdf>

- Manzi, A. (1978). *Il Giornalino*, n°49, from <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/10/CentroAlbertoManzi-il-giornalino-n49-1978.pdf>
- Mazzetti, R. (1962). *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*. Roma: Avio A. Armando.
- Merlo, G. (2015). *Alle origini della favola in Italia. La letteratura per l'infanzia nel Veneto tra '700 e '800*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Evoluzione del sistema scolastico italiano dalla Legge Casati (1859) al D. Lgs. attuativo della legge 53 (2004)*, in "Archivio dell'area istruzione", 2004. Data dell'ultima consultazione: 08/09/2022, from <https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/tab210504.shtml>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione & Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma.
- Montessori, M. (1938). *Il segreto dell'infanzia*. Bellinzona: Istituto Editoriale Ticinese.
- Montessori, M. (2019). *Tutto quello che dovresti sapere sul tuo bambino*. Milano: Garzanti.
- Moro, A. C. (1991). *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi: la Convenzione dell'ONU e la sua attuazione*. Milano: Mursia.
- Müller Eckhard, H. (1967). *Il bambino, questo incompreso*. Brescia: La Scuola.
- Neill, A. S. (1956). *Questa terribile scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Orlando Cian, D. (Ed.). (1998). *Il bambino protagonista. Quale educazione?* Milano: Unicopli.

- Orlando Cian, D. (1982). *L'adulto visto dal bambino: immagini e pensieri raccolti e commentati da Diega Orlando Cian et al.* Trieste: LINT.
- Paoletti, P. (2004). *Amare vivere crescere oggi. Per una comunicazione efficace tra genitori e figli.* Assisi: Fondazione Patrizio Paoletti.
- Petter, G. (1972). *Dall'infanzia alla preadolescenza. Aspetti e problemi fondamentali dello sviluppo psicologico.* Firenze: Giunti.
- Piacente, M. (Ed.) (2020). 100 anni di Gianni Rodari. *Pedagogika. Rivista di educazione, formazione e cultura, n°3*, p. 6.
- Piaget, J. (1969). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo.* Torino: Boringhieri.
- Raciti, P. (2004). *La cittadinanza e le sue strutture di significato.* Milano: Franco Angeli.
- Rai, Rai Teche, *L'archivio della Rai con un click!* Data dell'ultima consultazione: 05/11/2022, from <https://www.teche.rai.it/personaggi/alberto-manzi/>
- Regni, R. (1997). *Il bambino padre dell'uomo. Infanzia e società in Maria Montessori.* Roma: Armando.
- Rodari, G. (2010). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie.* Trieste: Edizioni EL.
- Rodari, G. (2017). *Gianni Rodari per tutto l'anno.* Trieste: EL.
- Roghi, V. (2020). *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari.* Bari-Roma: Laterza.
- Rousseau, J. J. & Massimi, P. (Ed.). (2004). *Emilio. O dell'educazione.* Roma: Armando.
- Rumbolo, A. (2004). *Io non ti salverò (puoi farlo da solo!). Idee per una pedagogia centrata sui bisogni degli adolescenti. L'esperienza di una psicologa nelle scuole.* Pisa: Del Cerro.
- Save The Children (2001). *1919. Nasce Save The Children.* Data dell'ultima consultazione: 15/07/2022, from <https://www.savethechildren.it/sh/nasce-save-the-children-1919/>
- Save The Children Italia Onlus (2019). *Partecipare si può! Volume 2. Strumenti e buone pratiche di partecipazione e ascolto dei minori migranti.* Stino: Stino.
- Schwebel, M. & Raph, J. (Eds.). (1977). *Piaget in classe.* Torino: Loescher.
- Seveso, G. & Biscotti, B. (Eds.). (2020). *Maria Montessori.* Milano: Studio Dispari.
- Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa.* Lecce: Pensa Multimedia.

UNICEF (1989). *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Convention on the Rights of the Child - CRC)*, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la legge n°176.

Valitutti, S. (1959). *Il rinnovamento del pensiero pedagogico nel secolo ventesimo e Maria Montessori*. Roma: Vita dell'infanzia.

Ringraziamenti

Ringrazio la mia relatrice, dott.ssa Mirca Benetton, che mi ha guidata e supportata durante la mia ricerca, sostenendo i cambiamenti in corso d'opera e valorizzando le mie scelte, arricchendomi di preziosi consigli.

Ringrazio mia mamma e mia sorella che mi hanno sempre sostenuta. Grazie per l'aiuto e l'interesse attivo che avete mostrato per il mio lavoro e per le scelte che ho fatto.

Ringrazio mio papà, che mi guida tutti i giorni, certa del suo entusiasmo per il percorso intrapreso fino ad oggi.

Ringrazio infinitamente Andrea per essermi sempre accanto, per aver sempre creduto in me e per avermi supportata durante il mio lavoro di ricerca e gli anni universitari.

Col cuore ringrazio le mie compagne di corso, Anna, Letizia, Sara e Francesca con le quali ho condiviso l'intero percorso universitario, vivendo esperienze indimenticabili.

Infine, ringrazio tutte le colleghe e i colleghi incontrati a scuola nel corso degli anni. Grazie alla disponibilità e alla fiducia che hanno sempre rivolto nei miei confronti, dandomi la possibilità di crescere nel prezioso mondo dell'insegnamento.



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

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Oltre l'immagine c'è di più

Rielaborazione creativa di opere d'arte

Relatrice
Manila Carello

Laureanda
Valentina Tognon

Matricola: 1121437

Anno accademico: 2019/2020

I n d i c e

Introduzione	1
CAPITOLO 1 L'idea progettuale all'interno dell'Istituto	3
Paragrafo 1.1 L'Istituto Comprensivo di Albignasego in ottica sistemica	3
1.1.1 Area strutturale	3
1.1.2 Area dell'organizzazione e della comunicazione interna	4
1.1.3 Area dell'educabilità inclusiva	5
1.1.4 Area del raccordo e della comunicazione con l'esterno	6
1.1.5 Area curricolare, progettuale, disciplinare e didattica	7
Paragrafo 1.2 I protagonisti dell'intervento didattico	8
Paragrafo 1.3 L'analisi SWOT: limiti ed opportunità del contesto	10
Paragrafo 1.4 Stereotipi e pregiudizi: il perché della scelta	12
CAPITOLO 2 Il progetto: <i>Oltre l'immagine c'è di più</i>	14
Paragrafo 2.1 Il "dietro le quinte" del percorso didattico	14
2.1.1 Il modello per competenze dell'esperienza di apprendimento	14
Paragrafo 2.2 Struttura del progetto: le tre macro-tematiche.....	16
2.2.1 Fase 1: la scoperta	16
2.2.2 Fase 2: l'esplorazione.....	18
2.2.3 Fase 3: l'attivazione "a distanza"	19
Paragrafo 2.3 La ri-progettazione delle attività.....	21
2.3.1 Il feedback degli alunni	23
Paragrafo 2.4 La valutazione degli apprendimenti.....	25
2.4.1 La dimensione soggettiva	25
2.4.2 La dimensione intersoggettiva	25
2.4.3 La dimensione oggettiva.....	26
2.4.4 Le prove oggettive: dati alla mano	27

CAPITOLO 3 Riflessioni sull'esperienza.....	29
Paragrafo 3.1 Riflettere sul progetto	29
Paragrafo 3.2 Autovalutazione ex-post	30
Paragrafo 3.3 Riflessione in ottica professionalizzante	32
Conclusioni	35
Ringraziamenti	37
Riferimenti	39
Bibliografia.....	41
Sitografia	42
Fonti normative e documentazione scolastica	42
Allegati	43
Allegato n°1: La Rubrica valutativa.....	45
Allegato n°2: Il questionario di valutazione iniziale	46
Allegato n°3: I dieci dipinti di arte astratta mostrati agli alunni durante la Fase 1	47
Allegato n°4: I post-it della Fase 1	48
Allegato n°5: Il questionario di autovalutazione finale	49
Allegato n°6: La raccolta dati della Rubrica Valutativa	50
Allegato n°7: L'autovalutazione iniziale delle competenze professionali in formazione	51
Allegato n°8: L'autovalutazione finale delle competenze professionali in formazione	52

Introduzione

Il corso di Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria è volto alla formazione dei futuri insegnanti della Scuola dell'Infanzia e della Scuola Primaria.

Nel Decreto Ministeriale 249/2010 sono indicati gli obiettivi formativi qualificanti per un insegnante in formazione. Tra le competenze che deve raggiungere nel percorso di studi vi sono: le conoscenze disciplinari negli ambiti oggetto di insegnamento, la capacità pedagogico-didattica per la gestione degli apprendimenti della classe, la capacità di saper individuare e utilizzare strumenti consoni all'apprendimento, la capacità relazionale e gestionale per rendere il lavoro produttivo e costruttivo all'interno e all'esterno dell'aula.

Per maturare tali competenze, è necessario un percorso quadriennale di tirocinio diretto e indiretto, che permetta agli studenti di entrare nella scuola gradualmente e calarsi nella parte del futuro docente sotto la preziosa guida dei tutor coordinatore ed organizzatore dell'Università e della tutor mentore della scuola di afferenza.

In accordo con la tutor mentore del tirocinio diretto, è stato progettato il percorso didattico nelle classi terze della Scuola primaria "Leonardo da Vinci", Istituto Comprensivo di Albignasego. Le attività proposte riguardano la disciplina arte e immagine, collegate al progetto di cittadinanza nell'ottica inclusiva della "lotta" contro gli stereotipi e i pregiudizi. Gli alunni scopriranno il significato di queste parole utilizzando l'arte come filo conduttore, conosceranno dipinti di arte astratta molto diversi tra loro, scoprendo che lo stesso quadro può avere mille significati perché ciascuno di noi, con la fantasia, riesce a vedere cose molto diverse tra loro.

Nel primo capitolo della relazione sono delineate le motivazioni personali che hanno orientato l'idea progettuale e analizzati gli aspetti essenziali dell'Istituto che mi ha accolta e in particolare del sistema classe, soffermandomi sugli elementi di vantaggio e di svantaggio offerti dal contesto scolastico ed extra-scolastico.

Nella parte centrale, viene narrato l'intervento didattico nella sua interezza, partendo dall'illustrazione della progettazione, nei suoi vari aspetti, la descrizione delle fasi della realizzazione e per ultimo la valutazione degli apprendimenti maturati dagli alunni.

Infine, la terza e ultima parte si focalizza sulla riflessione dell'intero percorso svolto, sulle competenze professionali acquisite, concentrandomi sui miei punti di forza e di criticità, valutate in ottica di miglioramento per il proprio profilo professionale emergente.

Capitolo 1

L'idea progettuale all'interno dell'istituto

Paragrafo 1.1 *L'Istituto Comprensivo di Albignasego in ottica sistemica*

1.1.1 *Area strutturale*

L'Istituto Comprensivo di Albignasego ha un bacino d'utenza molto vasto, essendo Albignasego il secondo comune per numero di abitanti, dopo Padova. L'istituto conta circa 2300 alunni ed è diviso in 9 plessi: scuola primaria "A. Moro", "Falcone e Borsellino", "G. Rodari", "G. Marconi", "Raggio di Sole", "G. bonetto", "L. Da Vinci" (presso cui ho svolto le attività di tirocinio diretto); scuola secondaria di primo grado "Valgimigli" e "Sant'Agostino".

Attualmente, svolgo il tirocinio diretto nelle classi terze della Scuola Primaria "L. Da Vinci". Le aule sono situate al primo piano dell'edificio e si affacciano tutte sullo stesso atrio.

A partire dal mese di gennaio 2020, lo spazio di apprendimento degli alunni è stato modificato: su decisione condivisa delle insegnanti curricolari è stata avviata una fase di sperimentazione delle "aule laboratorio disciplinari". Secondo questa metodologia, le aule vengono destinate a specifiche discipline, per cui sono progettate e allestite con un setting funzionale alle specificità delle stesse. Questo permette al docente di adattare lo spazio a una didattica attiva di tipo laboratoriale, predisponendo arredi, materiali, libri, strumentazioni e software, che risulterebbe invece difficile in uno spazio condiviso con i colleghi che insegnano le altre discipline. La specializzazione del setting d'aula comporta, quindi, l'assegnazione dell'aula laboratorio al docente e non più alla classe.

Come recita il terzo orizzonte *Creare nuovi spazi per l'apprendimento* de "Il Manifesto delle Avanguardie educative", c'è bisogno di una graduale riprogettazione degli spazi di apprendimento che sia in grado di favorire il coinvolgimento e l'esplorazione attiva dello studente, i legami cooperativi e lo "star bene a scuola" per poter rispondere ai contesti educativi attuali, in continua evoluzione. Condizioni indispensabili, queste, per promuovere una partecipazione consapevole al progetto educativo e innalzare la performance degli studenti.

Anche le *Indicazioni per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione* precisano che "la scuola si deve costruire come luogo accogliente": per questo motivo "attenzione agli spazi" significa attenzione alla persona, ai ragazzi, visti come soggetti attivi e

partecipi perché una scuola d'avanguardia nasce da un nuovo modello di apprendimento e di funzionamento interno, nel quale la centralità dell'aula viene superata.

La sperimentazione è stata possibile grazie al progetto Scuol@ 2.0, che ha dotato tutte le classi di un pc ed una LIM, per l'utilizzo dei quali ogni insegnante è stato formato.

1.1.2 Area dell'organizzazione e della comunicazione interna

L'organizzazione interna è molto articolata, con la presenza di figure professionali che hanno specifiche funzioni e responsabilità.

Il Dirigente scolastico è responsabile della gestione e dell'organizzazione dell'istituto scolastico, sia per quanto riguarda l'aspetto pedagogico-didattico, sia riguardo l'aspetto finanziario e amministrativo. Nella sua attività è coadiuvato da: Collegio docenti, il Consiglio di Istituto, i responsabili di plesso, varie figure con funzioni di raccordo e coordinamento dei vari settori organizzativi, il personale ATA con compiti amministrativi e di servizio.

L'area didattica prevede inoltre un coordinatore per ciascuna classe e referenti per ciascun settore disciplinare o interdisciplinare.

Tutte queste figure professionali interagiscono continuamente tra loro, rapportandosi periodicamente e rilevando eventuali criticità sia organizzative, sia legate ad esigenze particolari o a situazioni di rischio. Proprio per consentire un continuo monitoraggio delle esigenze dell'utenza, sono previste delle commissioni con compiti specifici per gestire al meglio i singoli segmenti organizzativi (inclusione, curriculum verticale, valutazione, continuità, ecc.).

Alla scuola "L. Da Vinci", in particolare, tra le insegnanti delle tre sezioni di classe terza primaria esiste un forte spirito collaborativo, col proposito di garantire agli alunni una didattica di qualità. Si tengono incontri settimanali per la programmazione delle lezioni, con lo scopo di confrontarsi ed elaborare nuove strategie di insegnamento. Occasione di confronto e discussione ulteriore su programmi, progetti o altre necessità particolari sono gli incontri di interclasse docenti.

In occasione dell'interclasse dell'11/12/2019 ho avuto modo di presentare il mio progetto di tirocinio, illustrando le varie fasi di realizzazione, l'impegno delle classi coinvolte, e principalmente l'obiettivo che mi proponevo di raggiungere.

1.1.3 Area dell'educabilità inclusiva

La mission dell'istituto si concentra sull'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, valorizza le differenze culturali, adegua l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascuno studente attraverso percorsi di recupero e potenziamento. È riconosciuta dagli utenti stessi l'elevata capacità inclusiva dell'Istituto Comprensivo di Albignasego, che accoglie il più alto numero di alunni con disabilità certificata nella provincia. Questa, sicuramente dovuto anche all'elevato numero di iscritti, nel tempo è diventata un'opportunità per l'istituto in quanto ha stimolato la ricerca di nuove strategie di inclusione. Praticare inclusione significa individuare le caratteristiche particolari degli alunni e valutare la diversità come un arricchimento e non un ostacolo da superare.

Per garantire una didattica di qualità, sono state introdotte modalità di riconoscimento e di accompagnamento molto articolate, con il coinvolgimento di molteplici attori: la psicopedagoga, che ha il compito di offrire ai docenti supporto e consulenza educativa e facilitare il lavoro di rete tra scuola, famiglia, territorio e servizi; gli insegnanti di sostegno; il distretto sanitario; i genitori degli alunni con bisogni particolari.

Per assicurare allo studente il diritto all'educazione e all'istruzione favorendone l'inclusione, l'autonomia, il miglioramento delle abilità sociali e lo sviluppo degli apprendimenti la scuola, in applicazione della Legge 170/2010 art. 5, utilizza strumenti dispensativi e compensativi per attuare interventi didattici individualizzati e personalizzati per studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) o bisogni educativi speciali (BES), anche attraverso la redazione del PDP e del PEI.

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) è redatto all'inizio dell'anno scolastico ed è lo strumento che organizza il processo di personalizzazione del percorso educativo, monitorato dalla psicopedagoga interna, per l'integrazione nella scuola degli alunni con disabilità. Descrive la programmazione educativa e didattica, gli obiettivi attesi, i metodi e i criteri di valutazione.

Il Piano Didattico Personalizzato (PDP) rappresenta un patto d'intesa fra docenti, famiglia e istituzioni socio-sanitarie e individua e definisce gli interventi didattici individualizzati e personalizzati, gli strumenti compensativi e le misure dispensative che servono all'alunno per raggiungere in autonomia e serenità il successo scolastico.

Per gli alunni stranieri vi è un protocollo di accoglienza per tutti coloro che necessitano di un percorso di alfabetizzazione ed è disponibile un vademecum tradotto in quattro diverse lingue.

Per offrire agli alunni stranieri un'alfabetizzazione di base della lingua italiana, all'attività condotta dai mediatori culturali si affiancano ore di lezione aggiuntive svolte dai docenti di classe. Al termine dell'anno scolastico, gli insegnanti dovranno redigere il "Quaderno di integrazione" per ogni alunno straniero come documentazione del lavoro svolto. Ad esempio, all'alunna proveniente dalla Cina, inserita in classe terza, è stato offerto un percorso di potenziamento della lingua italiana, ottenendo notevoli risultati.

1.1.4 *Area del raccordo e della comunicazione con l'esterno*

L'I.C. di Albignasego valorizza da sempre i rapporti di collaborazione con le famiglie degli alunni per condividere gli obiettivi della formazione, conoscere le diverse realtà e dimensioni educative che connotano la crescita di ogni bambino, confrontare valori e responsabilità attraverso occasioni di incontro scuola-famiglia come le assemblee di classe, il patto di corresponsabilità, i colloqui individuali, il Consiglio di Istituto, i Consigli di Classe, di Interclasse e di Sezione. In un incontro del Consiglio di Interclasse cui ho preso parte a dicembre, nel quale erano presenti i rappresentanti dei genitori delle classi 3^A, 3^B e 3^C, coinvolte nel progetto che ho elaborato, ho presentato la mia idea progettuale, spiegando quale sarebbe stato il tema trattato, la disciplina interessata, e illustrando le attività che mi proponevo di svolgere nonché le evidenze valutative da considerare.

Oltre ai rapporti con le famiglie, l'Istituto ha un consolidato rapporto attivo con il territorio e ha da tempo instaurato relazioni positive con Enti e associazioni. In accordo con il Comune, utilizza il Palazzetto Polivalente e i centri sportivi, collabora con associazioni culturali della zona, come centri creativi, centri diurni per persone con disabilità, la pro-loco e diverse altre associazioni sportive e musicali, nonché la biblioteca comunale. Si interfaccia con il distretto sanitario e con i servizi sociali territoriali per la trattazione in sinergia di situazioni particolari dell'utenza e nell'ambito del piano di inclusione degli allievi che presentano Bisogni Educativi Speciali. Partecipa ad alcune iniziative promosse dal comando di polizia municipale e prende parte a collaborazioni promosse dallo Stato per sostenere economicamente sia iniziative di formazione, sia progetti riguardanti il curriculum e le discipline. L'utenza è presente nella definizione dell'offerta formativa sia attraverso i suoi rappresentanti negli organismi, ma anche quale attore diretto e coinvolto nell'organizzazione di interventi formativi (es. Scuole pulite, Piedibus, commissioni mensa, esperti ai plessi).

I regolamenti della scuola sono redatti e rivisti da commissioni miste tra docenti e genitori, così come le voci di indagine nell'autovalutazione, i criteri di iscrizione e le regole disciplinari.

Come strumento di comunicazione con i genitori, la scuola utilizza ormai di routine il registro elettronico, aggiornato quotidianamente con avvisi e comunicazioni, e dove vengono inseriti regolarmente i compiti assegnati.

1.1.5 Area curricolare, progettuale, disciplinare e didattica

L'impianto curricolare e disciplinare dell'I.C. di Albignasego è basato sulla continuità educativa che viene messa in atto attraverso un effettivo raccordo tra la scuola primaria e la scuola secondaria di I grado. A tal fine, adotta il *curriculum verticale* e la condivisione nei due ordini di scuole dei criteri di valutazione.

Nella progettazione dell'offerta formativa, nel quadro dell'integrazione armonica del curriculum obbligatorio, la scuola inserisce attività opzionali, laboratoriali, integrative ed extracurricolari, con lo scopo di promuovere la cultura della legalità con la conoscenza della Costituzione italiana, la conoscenza del territorio, l'integrazione tra le varie componenti sociali, l'acquisizione di nuovi linguaggi di comunicazione mediante l'utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e della scienza.

All'interno dell'Istituto, la progettazione didattica viene discussa e condivisa a livello di dipartimenti disciplinari, definendo dei criteri di valutazione comuni tra le diverse discipline. Nella scuola Primaria la programmazione è condivisa anche tra classi parallele e si svolgono ogni anno incontri di commissione tra Primaria e Secondaria per lavorare sulla continuità. È stata realizzata la costruzione e somministrazione di prove comuni negli ambiti linguistico e logico matematico per classi parallele per monitorare e valutare l'impatto del curriculum sull'apprendimento.

Negli ultimi anni scolastici, molti docenti hanno partecipato a corsi sulla *Flipped Classroom* e sul *Cooperative Learning*, iniziando a sperimentare queste metodologie nella didattica, così come il lavoro su classi aperte o per gruppi di livello.

Tra le strategie didattiche rivolte ai gruppi classe in ottica inclusiva adottate dall'Istituto Comprensivo di Albignasego vi sono il *Coping Power* (Lochman & Wells, 2002), programma multimodale per il controllo e la gestione della rabbia nei bambini di età scolare, il progetto Settimana dell'inclusione, nonché il continuo monitoraggio dei percorsi inclusivi e la partecipazione agli incontri di coordinamento tra insegnanti di sostegno, alla Commissione BES, agli incontri del gruppo GLHO (gruppo di lavoro appositamente istituito che coordina le varie attività di sostegno e inclusione).

Lo sviluppo tecnologico ha avviato un processo di trasformazione delle strategie di apprendimento e insegnamento. Tra le competenze richieste ad un insegnante, oggi, vi è la necessità di inserire nella didattica di classe nuove tecniche e utilizzare nuovi strumenti messi a disposizione dal progresso. Il modello TPACK, *Technology, Pedagogy and Content Knowledge* (Messina & De Rossi, 2015), spiega il comportamento che l'insegnante è chiamato ad adottare in merito al triangolo conoscenza-pedagogia-tecnologia. L'insegnante deve acquisire competenza in relazione alle intersezioni di questi domini, ovvero a quegli usi della tecnologia che supportano strategie pedagogiche adeguate, in relazione alla sua disciplina d'insegnamento. A tal fine è necessario ricreare strategie didattiche e modalità valutative che, utilizzando le ICT (*Information and Communication Technologies*), permettano di innovare l'ambiente di apprendimento, inteso non solo come spazio fisico, ma anche come luogo dove i saperi si costruiscono in spazi collaborativi, flessibili, dinamici. Un'innovazione radicale nelle modalità di insegnamento-apprendimento e nella trasmissione della cultura.

Uno dei progetti più significativi dell'Istituto Comprensivo di Albignasego, inserito nel PTOF 2019/2022, è "*Cittadinanza attiva*", un percorso orientato alla predisposizione di un curricolo per lo sviluppo di competenze indirizzate alla "formazione di futuri buoni cittadini". Il progetto pone l'attenzione, in particolare, su aspetti relazionali, comunicativi, sociali e civici, al fine di favorire un clima di benessere a scuola, per aumentare la coesione e l'integrazione tra i membri della classe, favorire una serena gestione degli alunni da parte dei docenti e prevenire fenomeni di bullismo e cyberbullismo. Ed è in quest'ottica che si inserisce il mio progetto di tirocinio *Oltre l'immagine c'è di più*. Un percorso che costituisce un efficace strumento per iniziare ad imparare a gestire al meglio le relazioni interpersonali e per saper leggere la realtà con uno sguardo aperto, consapevole e inclusivo. Il progetto prevede il coinvolgimento delle classi terze della Scuola Primaria "Leonardo Da Vinci", per un totale di 30 ore.

Paragrafo 1.2 I protagonisti dell'intervento didattico

Durante le ore dedicate all'osservazione partecipata delle strategie di apprendimento e insegnamento dei contesti classe di riferimento, ho indagato le metodologie utilizzate dall'insegnante di arte e immagine, nonché mentore di tirocinio. Dato che il mio progetto si basa anche sulla comprensione e sull'apprendimento di alcuni concetti "astratti", ho ritenuto opportuno osservare analiticamente anche le lezioni dedicate a discipline più teoriche, come

l'italiano e la storia (discipline trattate sempre dalla mia tutor mentore). In tutte e tre le classi terze si predilige l'apprendimento per scoperta, lasciando la possibilità agli alunni di apprendere in autonomia, stimolando la loro curiosità. Talvolta, la docente lascia agli studenti degli organizzatori anticipati, agganciandosi a questioni emerse dagli interventi degli alunni stessi durante la spiegazione. Spunti, questi, che verranno sviluppati in lezioni successive, facilitandone l'apprendimento futuro.

Lo strumento utilizzato per la maggiore è la LIM, la Lavagna Interattiva Multimediale, dispositivo didattico presente in tutte le classi dell'Istituto di Albignasego. Viene utilizzata sia in sostituzione della lavagna d'ardesia sia come vero e proprio strumento di interazione, sia dall'insegnante che dall'alunno stesso, nella correzione di esercizi, rendendo la didattica coinvolgente ed accattivante.

Gli alunni che riscontrano difficoltà, con o senza certificazione, vengono posizionati nei banchi vicini alla cattedra dell'insegnante in modo da offrire loro all'occorrenza un sostegno costante e immediato. L'alunno D., certificato per difficoltà cognitive, è sempre affiancato dall'insegnante di sostegno, e con il suo aiuto partecipa attivamente alle lezioni in classe senza particolari difficoltà, per l'intera durata del tempo scuola. L'alunno M., con difficoltà di linguaggio, è anch'egli affiancato da un'insegnante di sostegno durante le discipline che richiedono maggior impegno e sforzo da parte sua, come la matematica e l'italiano. Nel complesso, riesce a gestire in autonomia gli apprendimenti, con un monitoraggio da parte dell'insegnante nei momenti di lettura e scrittura. Ogni classe è caratterizzata dall'ulteriore presenza di bambini per i quali è stato redatto un Piano Didattico Personalizzato, in cui sono esplicitati facilitazioni e strumenti dispensativi condivisi con il gruppo classe. Dal mese di maggio 2020, un'alunna è in fase di valutazione come Gifted, seguita con attenzione. Attenzione particolare è, comunque, riservata ad ogni alunno secondo le sue personali caratteristiche, a sostegno e come guida nel lungo percorso dell'apprendimento scolastico.

Anche se la metodologia maggiormente scelta dalle insegnanti delle classi terze è il lavoro individuale, non manca negli alunni spirito di collaborazione ed aiuto reciproco, sia che si tratti del prestito del materiale o della risoluzione di un compito complesso. Tenendo conto delle abitudini metodologiche didattiche improntate nelle classi coinvolte, ho scandito le attività del mio progetto partendo da lezioni basate proprio sull'apprendimento per scoperta e sulla conversazione clinica, per poi passare, nella fase finale, ad un'attività laboratoriale, sfruttando la coesione esistente nel gruppo classe, per favorire aiuto e sostegno reciproci, già fortemente presenti tra gli alunni.

Paragrafo 1.3 *L'analisi SWOT: limiti ed opportunità del contesto*

L'analisi SWOT, per analizzare gli elementi di vantaggio e svantaggio inerenti al progetto di tirocinio, permette di avere uno sguardo più ampio e accurato sulle dinamiche da affrontare in classe e, specialmente, da tenere in considerazione per la progettazione dell'intervento e la conseguente e possibile ri-progettazione delle attività in classe. L'analisi SWOT è pensata per correlare elementi interni, direttamente collegati al progetto, ed elementi esterni, quali spazi, tecnologie e soggetti esterni che hanno permesso la realizzazione del progetto didattico.

ELEMENTI INTERNI in riferimento allo studente	
Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
<ul style="list-style-type: none">• Interesse e motivazione personale• Competenza progettuale• Conoscenze pedagogiche, didattiche e disciplinari• Esperienza di insegnamento della disciplina arte e immagine alla scuola primaria• Disponibilità alla collaborazione• Disponibilità al confronto e al dialogo con tutti i soggetti coinvolti• Previa conoscenza degli alunni durante il tirocinio del 4° anno• Disponibilità alla riprogettazione in itinere	<ul style="list-style-type: none">• Previsione e suddivisione ex ante dei tempi delle singole lezioni• Veicolazione degli obiettivi prefissati in collegamento alle attività del progetto didattico, finalizzato alla trasmissione di valori etici in accordo con quanto delineato nel P.T.O.F

L'interesse personale, le conoscenze pedagogiche e la competenza progettuale maturata negli anni rappresentano un elemento positivo nella realizzazione dell'intervento didattico di tirocinio in quanto permettono di progettare un percorso didattico efficace, basato sulle reali esigenze educative degli alunni in base al contesto di apprendimento in cui sono inseriti.

ELEMENTI INTERNI in riferimento ai soggetti coinvolti nella realizzazione del progetto didattico	
Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
<ul style="list-style-type: none">• Disponibilità dell'insegnante mentore alla collaborazione• Entusiasmo ed incoraggiamento da parte della tutor riguardo il progetto• Forte motivazione degli alunni per attività nuove, stimolanti e creative	<ul style="list-style-type: none">• Poca esperienza di lavoro di gruppo• Molteplicità di soggetti che richiedono particolare attenzione

L'armonia instaurata con la mentore di tirocinio diretto ha creato un ambiente positivo nel quale poter lavorare serenamente, interagendo reciprocamente al fine di garantire agli alunni un insegnamento collaborativo e costruttivo.

ELEMENTI INTERNI in riferimento al contesto di realizzazione del project work	
Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
<ul style="list-style-type: none"> • Ampie aule adatte a lavorare con banchi disposti a isole • Presenza di materiale individuale vario per la realizzazione del progetto • Presenza della LIM in ogni aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Il contesto non presenta particolari criticità per la realizzazione del project work

Le aule della Scuola Primaria "L. Da Vinci" sono ampie e luminose, dotate di lavagna multimediale. È necessario un ambiente di apprendimento conforme alle attività da svolgere per poter realizzare un progetto didattico ricco di nuove esperienze formative e di apprendimento per la crescita personale del bambino. Lo spazio classe offre la possibilità di disporre i banchi ad isole, consentendo così un utilizzo condiviso dei materiali a disposizione ed un lavoro cooperativo tra gli alunni, previsto nella parte conclusiva del progetto.

ELEMENTI INTERNI in riferimento al project work	
Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
<ul style="list-style-type: none"> • Intervento didattico inserito nel progetto di cittadinanza delineato nel P.T.O.F. • Presenza di riferimenti bibliografici e disciplinari • Valutazione trifocale • Utilizzo della rubrica valutativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Riprogettazione dell'intervento didattico necessaria per una sola classe coinvolta, diversificando il lavoro

Le attività inserite nel progetto *Oltre l'immagine c'è di più* rispecchiano l'attivazione di percorsi per il potenziamento delle competenze di cittadinanza, valutate sulla base di osservazioni sistematiche del comportamento degli studenti.

ELEMENTI ESTERNI in riferimento ai soggetti esterni	
Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilità della collega tirocinante alla collaborazione e alla condivisione 	<ul style="list-style-type: none"> • La collaborazione con la collega tirocinante potrebbe risultare superflua e non trovare

<p>di obiettivi e valori comuni ai fini della riuscita dei progetti didattici</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilità al confronto e al dialogo dell'insegnante incaricata allo svolgimento delle ore di laboratorio per la cittadinanza • Possibile condivisione di materiale e idee con l'insegnante di laboratorio per una progettazione guidata da un'idea comune 	<p>un concreto collegamento tra i diversi progetti didattici</p>
--	--

La progettazione iniziale delle attività è stata condivisa con l'insegnante incaricata delle ore di laboratorio di cittadinanza, accordando obiettivi comuni ed evitando sovrapposizioni e ripetizioni.

Paragrafo 1.4 Stereotipi e pregiudizi: il perché della scelta

Analizzando il PTOF e parlando con la mia insegnante mentore riguardo le proposte didattiche offerte dalla scuola per le classi 3A, 3B, 3C coinvolte nel mio progetto emerge il progetto cittadinanza "Io e l'altro, contro gli stereotipi". I bambini di terza avranno un'ora alla settimana definita laboratorio in cui verranno trattati temi inerenti attraverso attività di lettura e analisi del testo, ad esempio. Di quest'ora, è incaricata l'insegnante di scienze e lingua inglese, mentore di una collega tirocinante del 5° anno di un altro gruppo di tirocinio indiretto.

Riflettendo sulle discipline della mia tutor, storia, geografia, educazione fisica, arte e immagine, quella che mi ha fatto scattare la scintilla e mi ha portato ad elaborare una primordiale idea per la realizzazione del progetto è stata l'arte, disciplina a cui sono particolarmente legata dai ricordi vissuti alla scuola primaria con la mia insegnante e che continua ancora oggi ad affascinarmi. Ho pensato, quindi, di inserirmi all'interno del progetto cittadinanza attraverso il disegno. Al di là delle motivazioni personali, mi è sorta l'idea di far avvicinare i bambini alla tematica dell'inclusione e della lotta contro gli stereotipi attraverso una via nuova e divertente, implicita ma esaustiva in grado di trasmettere loro i valori che intendo veicolare con disegni realizzati da loro stessi. Ho, quindi, cercato attività che fossero in grado di suscitare interesse e motivazione e che coinvolgessero attivamente e coscientemente tutti gli alunni. A tal proposito, ho fatto riferimento alle nozioni apprese durante il laboratorio dell'insegnamento *Educazione artistica ed educazione mediale* del professor Manlio Celso Piva che sono state illuminanti, perché mi hanno

fornito esempi e spiegazioni su come dovrebbero essere impostate le ore di arte e immagine a scuola.

La mia tutor si è mostrata molto entusiasta per l'idea innovativa che avrebbe permesso di collegare all'arte il tema chiave del progetto di cittadinanza programmato per le classi.

Mi ha informata che quest'anno nel mese di maggio ci sarà la mostra finale di tutti i lavori realizzati dai bambini alla quale parteciperanno anche i genitori, avendo quindi un collegamento diretto anche con le famiglie e tutti le classi del plesso.

Successivamente ne ho discusso con la collega tirocinante inserita nello stesso contesto classe, in un'ottica di confronto e di conoscenza. Ne è emersa una possibile collaborazione tra i nostri due progetti, ma ancora da chiarificare e valutarne l'effettiva riuscita o meno del nostro intento.

Capitolo 2

Il progetto: *Oltre l'immagine c'è di più*

Paragrafo 2.1 *Il “dietro le quinte” del percorso didattico*

L'aver pregiudizi è strettamente collegato alla ferma convinzione che esista solamente un'idea corretta, universale. Ma questo è un concetto del tutto errato. Il mondo è vario, come lo sono le persone e le loro emozioni e le loro idee. Per comprendere i valori etici dell'inclusione, dello star bene insieme, è necessario venire a conoscenza della diversità umana, di come tutti noi siamo diversi gli uni dagli altri, partendo dai pensieri e dalle emozioni. Tenere in considerazione solamente la propria riflessione, senza mettersi nei panni dell'altro, senza trovare e provare un punto di vista diverso, senza mettersi in discussione è rischioso. Bisogna essere consapevoli della soggettività che sta dietro alle idee e ai pensieri nostri e altrui e tentare di leggere la realtà anche sotto altri punti di vista per evitare di rimanere “intrappolati” in stereotipi e giudizi infondati (Contini, Demozzi, Fabbri & Tolomelli, 2016).

Il focus delle attività del progetto di tirocinio *Oltre l'immagine c'è di più* è incentrato sulla costruzione e sulla rielaborazione di opere d'arte astratta, nell'ottica di introdurre i bambini all'esistenza di molteplici opinioni e punti di vista. Le attività si sono basate sull'osservazione di un quadro di arte astratta e la scoperta di come questo susciti immagini ed emozioni completamente diverse in ogni persona.

Ciò attiva due processi mentali:

1. Un'immagine visualizzata racchiude significati molto diversi a seconda di chi la guarda. Non può essere, quindi, etichettata con un'unica parola valida per tutti.
2. Io, persona, comprendo la coesistenza di più opinioni riguardo la stessa immagine e devo rispettare il significato attribuito da altri, così come viene rispettato il mio, dandomi la possibilità di creare un mio pensiero su quel determinato argomento.

2.1.1 *Il modello per competenze dell'esperienza di apprendimento*

Progettazione Esperienza di Apprendimento
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare Consiste nella capacità di gestire efficacemente le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva ed essere resilienti. Comprende la capacità di imparare a imparare, di empatizzare e di

<p>gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo.</p> <p>Competenza in materia di cittadinanza</p> <p>Per la competenza in materia di cittadinanza è indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, agire da cittadini responsabili.</p> <p>Competenza imprenditoriale</p> <p>Le capacità imprenditoriali si fondano sulla creatività, che comprende immaginazione, pensiero strategico, nonché riflessione critica e costruttiva in un contesto di innovazione e di processi creativi in evoluzione, consapevoli che i contesti diversi costituiscono un'opportunità per trasformare idee in azioni.</p>	
Situazione di partenza	Gli alunni hanno iniziato le ore di laboratorio di cittadinanza attraverso il racconto <i>Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare</i> (Luis Sepúlveda, 1996)
Traguardi per lo sviluppo delle competenze	L'alunno è in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini (opere d'arte). L'alunno produce varie tipologie di testi visivi e rielabora in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali, strumenti.
Obiettivi di apprendimento	Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni; rappresentare e comunicare la realtà percepita. Trasformare immagini e materiali. Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, pittorici.
Contenuto	Far conoscere agli alunni la diversità di pensiero per comprendere i valori etici dell'inclusione.
Attività	A. Apprendimento per scoperta dei termini pregiudizio, stereotipo, <i>arte astratta</i> B. Presa di coscienza dell'esistenza di opinioni e percezioni diverse guardando le opere d'arte astratte di diversi autori C. Scomposizione e rielaborazione personale di un quadro famoso D. Elaborazione di una produzione artistica personale
Metodologie e strategie di insegnamento	- Didattica laboratoriale orientata al processo - Lavoro individuale - Conversazione clinica - Metodologia attiva - Apprendimento per scoperta
Indicatori e criteri di verifica	<ul style="list-style-type: none"> • Sa osservare un dipinto nuovo di arte astratta e descriverlo • Sa sperimentare con il materiale proposto per creare un prodotto nuovo in accordo con l'arte astratta • Sa sperimentare con i diversi materiali per creare un prodotto in accordo con l'arte astratta
Livelli di padronanza ¹	Avanzato, Intermedio, Base, Iniziale
Obiettivi di miglioramento	Il tema andrebbe inserito in un contesto interdisciplinare, proseguendo le lezioni, ad esempio, con l'insegnante di italiano per individuazione gli stereotipi nel parlato comune.
Tempi	10 incontri per sezione di un'ora ciascuno

¹ Livelli di padronanza: enunciati nella *Rubrica valutativa*, allegato n°1

Paragrafo 2.2 *Struttura del progetto: le tre macro-tematiche*

Prima di tutto, ai bambini è stato somministrato il questionario di valutazione iniziale (allegato n°2), utile ad indagare le preconoscenze degli alunni, offrire degli organizzatori anticipati utili per le attività successive ed elaborare delle lezioni personalizzate per ogni classe, utilizzando le informazioni ricavate dalle loro conoscenze pregresse.

Gli organizzatori anticipati sono uno strumento organizzativo specifico per la didattica che può essere efficace per rispondere ai bisogni educativi di tutti gli alunni, molto differenti fra loro. Poter indagare le preconoscenze permette di capire che cosa gli studenti sanno all'inizio delle attività e questo aiuta il docente a progettare la didattica, attivando processi di personalizzazione e sfruttando al meglio le conoscenze già in possesso degli studenti.

Il progetto si articola in tre macro-tematiche: la scoperta, l'esplorazione, l'attivazione.

2.2.1 *Fase 1: la scoperta*

Il progetto didattico prende avvio con la visione di alcune slide, tramite LIM, preparate appositamente per ogni classe. Attraverso domande stimolo, tecniche di rispecchiamento e rinforzo, verrà avviata una conversazione clinica per guidare gli alunni verso la scoperta delle tre parole presenti nel questionario iniziale: *pregiudizio* (figg. 2.1, 2.2), *stereotipo* (fig. 2.3), *arte astratta* (fig. 2.4). Questa metodologia didattica consente all'insegnante di guidare l'apprendimento degli alunni, cogliendo gli stimoli che emergono da loro stessi, rielaborandoli, per giungere alla soluzione direttamente usando le informazioni e le conoscenze dei bambini.

Figura 2.1

Pregiudizio: risposte emerse dal questionario di valutazione iniziale della classe 3^A (a destra) evidenziando la risposta più pertinente da cui partire per l'apprendimento (a sinistra)

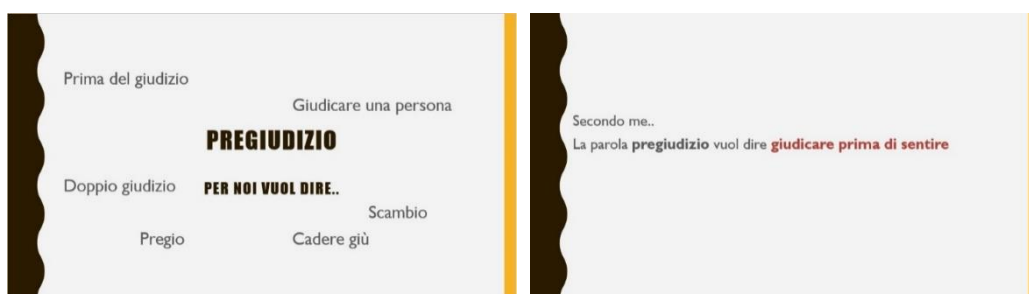
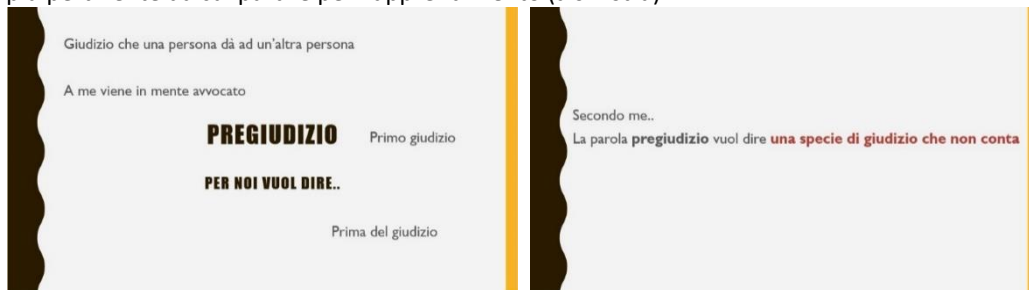


Figura 2.2

Pregiudizio: risposte emerse dal questionario di valutazione iniziale della classe 3[^]C (a destra) evidenziando la risposta più pertinente da cui partire per l'apprendimento (a sinistra)



Per far comprendere il significato del termine *stereotipo* ho utilizzato la metodologia dell'apprendimento per scoperta, individuata dallo psicologo e pedagogo americano Jerome Bruner. Secondo questa teoria, il compito dell'insegnante non è quello di spiegare i contenuti finiti, ma di fornire materiali e spunti adeguati a stimolare e guidare gli alunni alla scoperta autonoma delle conoscenze (Bruner, 1960). Gli alunni sono stati posti di fronte ad esempi di frasi utilizzate come stereotipi nella società attuale e, attraverso tale metodologia, sono stati in grado di scoprirne il significato. Nella prima fase dell'apprendimento di un concetto nuovo e astratto può essere molto valido l'utilizzo di una metodologia dal metodo "concreto", la quale può aiutare a fornire la giusta esperienza in rapporto alla quotidianità dell'alunno. Inoltre, la scoperta autonoma può portare ad un apprendimento e una comprensione maggiori, dato l'elevato interesse e curiosità che si instaura nell'alunno.

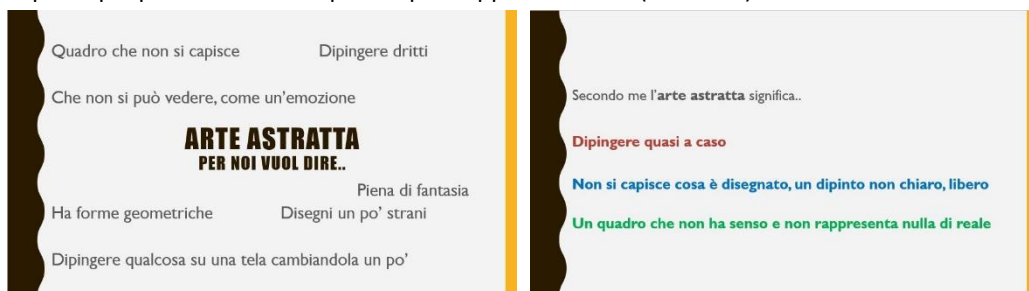
Figura 2.3

Stereotipo: esempi utilizzati per avviare l'apprendimento per scoperta



Figura 2.4

Arte astratta: risposte emerse dal questionario di valutazione iniziale della classe 3[^]B (a destra) evidenziando la risposta più pertinente da cui partire per l'apprendimento (a sinistra)



2.2.2 Fase 2: l'esplorazione

Si prosegue con la parte centrale del progetto didattico della disciplina arte e immagine: prendere confidenza con l'arte astratta e le sue caratteristiche.

Ho consegnato agli alunni un post-it (dello stesso colore a tutti) spiegando la consegna dell'attività: verranno mostrati dieci dipinti di arte astratta (allegato n°3) e, per ognuno, gli alunni scriveranno sul post-it quello che vedono, quello che quel quadro fa venire loro in mente, quali emozioni suscita in loro. Una volta spiegata la consegna, accertatami che tutti gli alunni l'avessero compresa, ho iniziato a mostrare i dipinti (fig. 2.5) sulla LIM.

Figura 2.5

Gli alunni osservano i dipinti proiettati attraverso la LIM, pronti a scrivere sul post.it le loro idee



Per ciascuno, hanno scritto sul foglietto (fig. 2.6) tutto ciò che veniva loro in mente, quali oggetti vedevano all'interno, quali emozioni suscitava in loro quel quadro (allegato n°4).



Figura 2.6

Gli alunni scrivono sul post-it le impressioni suscitate dalla visione del quadro.

Inoltre, ho informato gli alunni che tutti avrebbero avuto la possibilità di leggere ad alta voce quanto scritto così da scoprire se tutti hanno visto e pensato la stessa cosa oppure scoprire quante altre cose si possono collegare a quella stessa immagine. Date queste premesse, i bambini si sono dimostrati fin dall'inizio incuriositi e affascinati di scoprire quale sarebbe stato il risultato dell'esperienza e così ognuno di loro ha scritto autonomamente la propria idea sul foglietto. Non hanno minimamente pensato di copiarsi a vicenda, cosa che temevo inizialmente.

Una volta terminato di scrivere il proprio pensiero, riponevano il post-it sul bordo del banco (fig. 2.7), in attesa del fogliettino successivo e del quadro astratto da osservare (ad ogni quadro era abbinato un colore).



Figura 2.7

Gli alunni attendono il quadro successivo posizionando i post-it precedenti sul bordo del proprio banco

La visione dei quadri è stata accompagnata da stupore e meraviglia da parte dei bambini, talvolta incredulità e perplessità nei confronti di alcuni quadri particolarmente bizzarri. E così, trascinati dall'onda della fantasia, si sono lasciati guidare e hanno accolto tutte le idee e le emozioni che il dipinto suscitava in loro. Arrivati a questo punto, le attività in presenza sono state interrotte a causa dell'emergenza sanitaria da Covid-19 e hanno trovato continuazione nella modalità a distanza telematica.

2.2.3 Fase 3: l'attivazione "a distanza"

Appena prima delle vacanze di Carnevale si era conclusa in aula la fase dell'esplorazione, nelle classi 3^A, 3^B e 3^C. Purtroppo, proprio in quei giorni di vacanza si sono verificati nel territorio italiano casi del nuovo coronavirus, il Covid-19. Per tutelare la popolazione e i soggetti più deboli, è stata sancita la chiusura delle scuole immediata. Inizialmente, la situazione non era chiara e, nel parlare comune, c'era la possibilità di un rientro in classe nel giro di pochi giorni. Ma un nuovo decreto ha confermato che sarebbe continuata la fase di emergenza, che impediva il rientro a scuola.

Nell'attesa di indicazioni precise su come procedere, ho mantenuto il rapporto con la mia mentore, cercando di esserle vicina in questa difficile situazione ed informandomi sulle modalità di didattica a distanza adottate dall'Istituto Comprensivo e, in particolare, dal team docenti delle classi terze della scuola primaria "Leonardo Da Vinci". Dopo un primo periodo di incertezza, il team docenti ha ritenuto valido utilizzare la piattaforma G-Suite per condividere con le famiglie il materiale didattico (schede, video, ecc.) e i compiti assegnati, con annessa la correzione da parte

delle insegnanti per dare modo agli alunni di verificare il proprio lavoro. Una volta alla settimana, le insegnanti organizzano videoconferenze con gli alunni.

Nel frattempo, per concludere il nostro percorso di tirocinio, i tutor universitari ci hanno chiesto di riprogettare le lezioni non effettuate in aula, sperimentando la didattica a distanza. Abbiamo ripreso in mano il nostro progetto, esaminandolo nella sua interezza per apporre le modifiche necessarie al fine di poter concludere attraverso le nuove modalità il progetto iniziato a gennaio.

A partire dall'inizio del mese di aprile, abbiamo avuto il via per ricominciare e concludere il tirocinio a distanza. Per prima cosa, ho informato la mia mentore della ripresa delle attività e, tramite un colloquio telefonico, le ho illustrato la mia proposta di riprogettazione delle attività a distanza e la modulazione della comunicazione alle famiglie degli alunni.

Successivamente, ho inviato una mail alla Dirigente Scolastica, dott.ssa Federica Silvoni, e in copia alla segreteria dell'Istituto Comprensivo di Albignasego, spiegando il percorso di tirocinio svolto fino a quel momento e le intenzioni future. Sono stata contattata dalla dottoressa Katia Belluco, responsabile dei progetti e tirocini dell'istituto, la quale si è gentilmente offerta di caricare tutto il materiale sulla piattaforma G-Suite d'Istituto utilizzata per la didattica a distanza dalle insegnanti di classe. Come da accordi, le ho inviato la consegna delle attività con il materiale da utilizzare (fig. 2.8) e una lettera di presentazione indirizzata ai genitori, per introdurre e spiegare il progetto di tirocinio. Nella lettera è stata prevista una modalità facoltativa di ritorno del lavoro svolto da parte degli alunni. Dato che per tutelare la privacy delle famiglie non è possibile avere accesso diretto ai contatti degli studenti da parte dei tirocinanti, la mentore si è resa disponibile a fornire il suo indirizzo email istituzionale per avere un riscontro di tipo fotografico affinché io potessi conoscere ed apprezzare i risultati ottenuti e poter valutare l'apprendimento, a conclusione del mio progetto. Le attività sono state caricate nella piattaforma il 18/04/2020, a distanza di quasi due mesi dall'ultimo incontro in presenza. Ho ritenuto necessario, quindi, su consiglio della tutor coordinatrice, registrare due video esplicativi delle attività, realizzandone una come esempio. In questo modo, avrei offerto agli alunni uno spunto di partenza per poter comprendere la prima attività e dare loro un'idea sui materiali da poter utilizzare nella seconda.

Dato che le attività da svolgere individualmente a casa prevedono l'utilizzo della stampante (o la possibilità di recarsi presso l'edicola più vicina) è stato chiesto preventivamente alle famiglie se ciò costituisse un problema e che, in caso positivo, avrei previsto un'attività alternativa. Tutte le famiglie che hanno deciso di partecipare alle attività a distanza hanno confermato che ciò non costituiva una limitazione.

Paragrafo 2.3 *La ri-progettazione delle attività*

La fase dell'attivazione, riprogettata in modalità a distanza, si articola in due momenti distinti:

ATTIVITÀ 1: SCOMPONI E RICREA

Dato il lungo periodo di pausa dall'ultimo incontro con i bambini in presenza, per poter svolgere la prima attività a distanza, ho ritenuto opportuno inviare ai bambini, tramite la piattaforma G-suite, un video (*Scomponi e ricrea*) in cui realizzavo io stessa l'attività, così da offrire un'idea agli alunni su come iniziare. Grazie a questa consegna, gli alunni toccheranno con mano un'opera d'arte e prenderanno parte alla scomposizione di un "vero" quadro di Kandinskij, a scelta fra quattro alternative differenti (fig. 2.8), scelte in base alla "facilità" di scomposizione da parte degli alunni. È stato scelto Kandinskij in quanto è stato il primo pittore analizzato in classe, nonché fondatore della corrente artistica.

I bambini ritaglieranno i vari oggetti raffigurati nel disegno scelto (fig. 2.9) e, successivamente, comporranno un disegno del tutto nuovo incollando i pezzi sul foglio nuovo (fig. 2.10) ed attribuendovi un titolo alla nuova opera. L'idea originale dell'artista viene stravolta per lasciare spazio alla fantasia dei bambini.

Le indicazioni operative dell'attività *Scomponi e ricrea*:

1. Scegliete un quadro tra quelli qui allegati e stampatelo con l'aiuto di un adulto
2. Ritagliate tutte le forme che vedete nel quadro (cerchio, triangolo, quadrato, proprio tutte)
3. Prendete un foglio nuovo (bianco o colorato, anche del quaderno)
4. Posizionate le forme tagliate sul foglio nuovo e create un nuovo quadro di arte astratta a tema libero (paesaggi, oggetti, attività, sport, favole...)
5. Quando avete deciso come mettere tutte le forme, incollatele sul foglio
6. Sul retro del foglio, scrivete il titolo o la descrizione del vostro quadro

Figura 2.8

Le quattro proposte di immagini allegati all'attività.



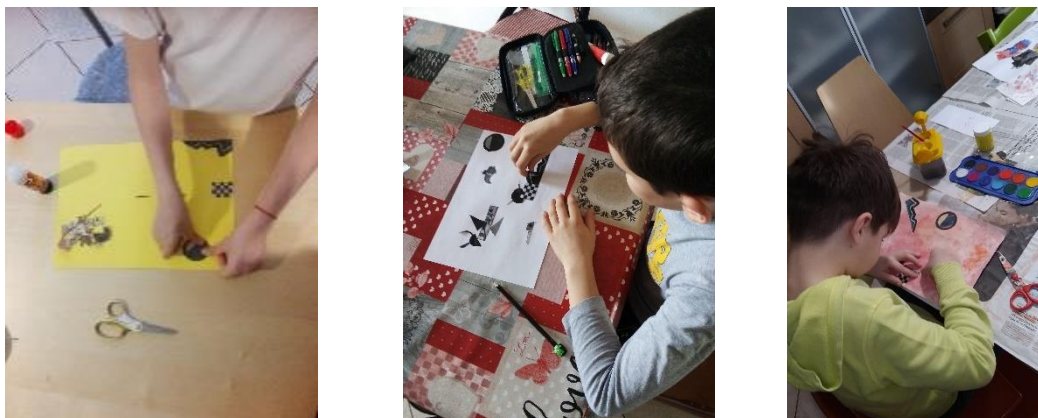
Figura 2.9

I bambini scelgono il dipinto che più piace a loro e iniziano a ritagliare le forme che lo compongono.



Figura 2.10

I bambini incollano le figure ritagliate per comporre un nuovo disegno di loro invenzione.



ATTIVITÀ 2: IL MIO QUADRO ASTRATTO

Anche per la seconda attività, visto il lungo periodo di pausa, ho preferito, su consiglio della tutor coordinatrice, caricare sulla piattaforma G-suite un video ([Quadro astratto](#)) in cui realizzo la seconda attività, soprattutto per poter offrire ai bambini degli spunti sul materiale da utilizzare per la realizzazione del proprio disegno.

Gli alunni saranno i compositori di un'opera astratta del tutto nuova (fig. 2.11), di loro invenzione. Per farlo, potranno utilizzare matite colorate, tempere ed acquerelli e materiale di riciclo di varia natura, utilizzando il materiale che hanno a disposizione in casa. Se fosse stata realizzata in classe, l'attività avrebbe previsto un setting d'aula predisposto ad isole, suddivisi a gruppi di 3 o 4 banchi. Tale disposizione era pensata per favorire il lavoro e la ricerca del materiale tra i tavoli, permettendo la condivisione del materiale e l'aiuto reciproco tra pari.

Le indicazioni operative dell'attività *Il mio quadro astratto*:

1. Prendete un foglio nuovo (bianco o colorato, anche del quaderno)
2. Create un vostro quadro astratto usando colori, cartoncini, brillantini, bottoni, stoffe, carta crespa, scottex, carta alluminio, quello che volete e avete disponibile a casa. Pensate ai quadri che abbiamo visto in classe: erano molto strani, con tante figure, onde, sfumature, colori
3. Sul retro del foglio, scrivete il titolo o la descrizione del vostro quadro
4. Non vedo l'ora di vedere i vostri quadri!

Figura 2.11

I bambini durante la realizzazione del loro quadro astratto.



2.3.1 *Il feedback degli alunni*

Come modalità facoltativa di ritorno da parte degli alunni, la mentore si è offerta per ricevere le email dei genitori con le foto degli elaborati degli alunni. A partire dal giorno successivo alla pubblicazione delle attività sulla piattaforma G-Suite, cominciarono ad arrivare i primi disegni degli alunni. I disegni sono stati realizzati utilizzando molteplici materiali e dando libero spazio alla fantasia e creatività dell'alunno.

Figura 2.12

Scomponi e ricrea: disegni realizzati dagli alunni nella prima attività a distanza



Titolo: Due bambini saltano la corda



Titolo: Il mio mondo. Nostalgia di una gara di pattinaggio con luci, colori e persone



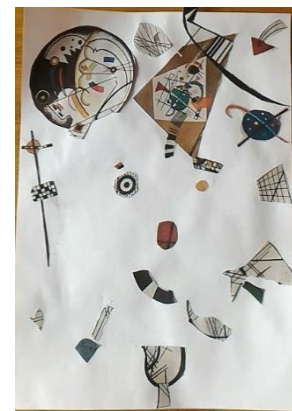
Titolo: Gara di F1, Principato di Monaco



Titolo: Il gelato magico



Titolo: Il villaggio



Titolo: Idee che entrano ed escono dalla mente

Figura 2.13

Il mio quadro astratto: opere astratte realizzate dagli alunni nella seconda attività a distanza



Titolo: Il Big-bang



Titolo: Le emozioni



Titolo: Flipper



Titolo: Un'esplosione di primavera



Titolo: Il Ghibibizzo



Titolo: Fiori e dolcesse

Paragrafo 2.4 La valutazione degli apprendimenti

Per poter elaborare una valutazione finale, occorre fare riferimento ai traguardi per lo sviluppo delle competenze (MIUR, 2012) delineati per l'intervento e costruire una rubrica valutativa (allegato n°1) articolata in dimensioni, criteri, indicatori, livelli di padronanza. Le dimensioni rappresentano le caratteristiche peculiari della competenza attesa (traguardi per lo sviluppo della competenza); i criteri sono i parametri di qualità in base ai quali valutare la prestazione dell'alunno (obiettivi di apprendimento); gli indicatori rappresentano le evidenze documentali e comportamentali osservabili ed indicano il raggiungimento del criterio a cui si riferiscono. I livelli, riferiti all'indicatore, indicano la progressione della presenza dei criteri considerati.

La rubrica valutativa va compilata intrecciando tra loro la dimensione soggettiva, la dimensione intersoggettiva e la dimensione oggettiva.

2.4.1 La dimensione soggettiva

Per la dimensione soggettiva era previsto un questionario di autovalutazione finale (allegato n°5) da somministrare agli alunni al termine degli incontri. Il questionario avrebbe indagato le percezioni nutrite dagli alunni in riferimento alle attività svolte. Purtroppo, questo passaggio non è stato portato a termine in quanto non realizzabile a distanza con i mezzi adottati dalla scuola.

2.4.2 La dimensione intersoggettiva

Nella sfera intersoggettiva rientrano i colloqui con la mentore Monica. Fin dai primi anni di tirocinio, ho sempre ritenuto di fondamentale importanza ed estremamente utile trovare del tempo, anche pochi minuti, alla fine di ogni incontro per confrontarmi con la tutor sull'andamento del progetto. Quest'anno in particolare, dato che svolgevo lo stesso incontro nelle tre classi nella stessa giornata, mi è stato utilissimo confrontarmi nella pausa immediatamente successiva al termine della lezione per avere un feedback a caldo e poter aggiustare il mio approccio didattico direttamente con la classe successiva. Momenti più organizzati sono stati dedicati all'analisi delle risposte dei singoli alunni rispetto alle metodologie da me scelte, alle attività proposte e al progetto nella sua interezza.

2.4.3 La dimensione oggettiva

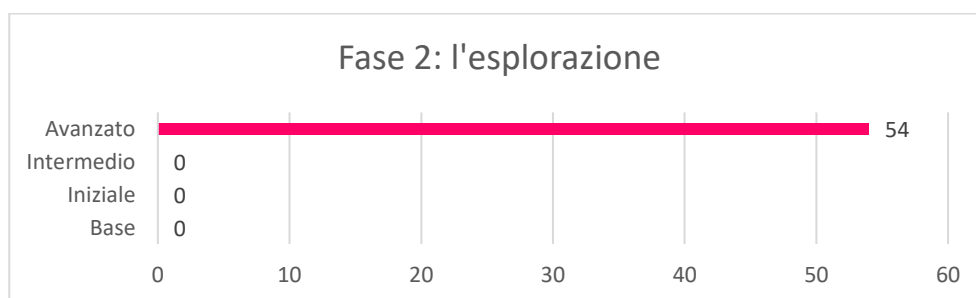
La dimensione oggettiva è stata rilevata attraverso le risposte fornite dagli alunni durante la *fase 2: l'esplorazione* (allegato n°4) e i disegni realizzati nella didattica a distanza (figg. 2.12, 2.13). Per raccogliere e classificare i dati della rubrica valutativa, sono state costruite delle tabelle che evidenziano i risultati ottenuti da ciascun alunno (allegato n°6). Per valutare il processo di apprendimento degli alunni, sono stati presi in considerazione i due traguardi per lo sviluppo delle competenze (MIUR, 2012) elaborati nella progettazione iniziale: per poter valutare la dimensione oggettiva, però, si è reso necessario scomporli in tre parti, proponendo per ciascuno una diversa attività.

- *L'alunno è in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini*

Il primo traguardo per lo sviluppo delle competenze si riferisce alla *Fase 1: la scoperta*. Ai bambini è stato chiesto di osservare i dipinti di arte astratta di famosi pittori e di scrivere cosa vedessero in quei dipinti, quali emozioni suscitassero loro. Tutti gli alunni hanno ottenuto il livello avanzato (grafico n°1) in quanto hanno saputo leggere e descrivere i dipinti osservati alla LIM, elaborando una personale interpretazione (allegato n°4).

Grafico n°1

Fase 2: l'esplorazione. Tutti gli alunni hanno raggiunto il livello avanzato.



- *L'alunno produce varie tipologie di testi visivi; l'alunno rielabora in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali, strumenti*

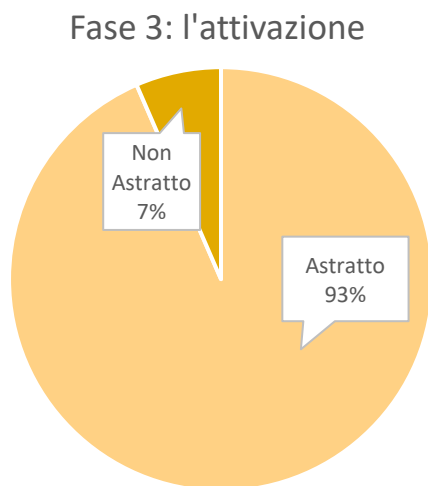
In questo caso, per raccogliere i dati è stato necessario costruire due tabelle (il traguardo per lo sviluppo delle competenze di riferimento è stato scomposto in due parti) per poter analizzare le prove oggettive prodotte da ciascun alunno (allegato n°6).

2.4.4 Le prove oggettive: dati alla mano

Alle attività a distanza hanno partecipato 30 alunni (9 della classe 3^A, 11 della 3^B, 10 della 3^C) su un totale di 54. Questo per me rappresenta un grande traguardo perché, nonostante le difficoltà che tutti quanti stiamo vivendo, il fatto che così tante famiglie abbiano risposto alle mie proposte mi ha molto emozionata, ho sentito che quello che ho fatto con e per i bambini ha significato qualcosa anche per i genitori e questo per me è davvero importante. In secondo luogo, ho motivo di ritenermi molto soddisfatta anche per i risultati che le attività hanno prodotto. Mi sono pervenuti 46 disegni in totale (15 bambini hanno svolto entrambe le attività). Di questi, ben 43 hanno rispettato appieno le caratteristiche dell'arte astratta (grafico n°2), nonostante si intuisse dalle risposte emerse nei questionari iniziali² (allegato n°2) che nessun alunno conoscesse il significato o le caratteristiche dell'arte astratta e nonostante il tempo trascorso tra le lezioni in presenza e la ripresa del progetto online.

Grafico n°2

Fase 3: l'attivazione.

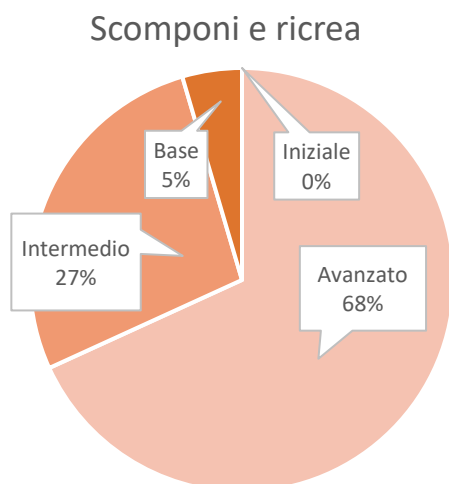


Dal grafico (grafico n°3), si può osservare come quasi tutti gli alunni abbiano svolto la prima attività, *Scomponi e ricrea*, collocandosi tra il livello intermedio ed avanzato (95%). Tutti gli alunni sono stati in grado di rielaborare un'immagine data e farla propria, dandone un nuovo significato, rispondendo al traguardo per lo sviluppo della competenza *l'alunno rielabora in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali, strumenti*.

² Siccome non tutti gli studenti hanno partecipato alle attività telematiche sono stati presi in esame solamente i questionari degli alunni che hanno svolto l'attività, in modo tale da avere un campione equilibrato tra inizio e fine.

Grafico n°3

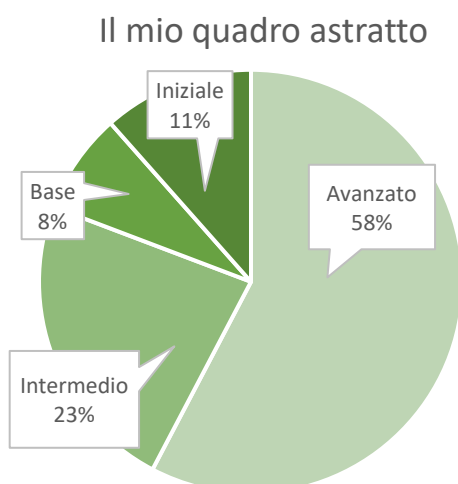
Attività 1: *Scomponi e ricrea* della fase 3: *l'attivazione*.



Nella seconda attività a distanza, *Il mio quadro astratto*, ancora una volta, per la maggior parte dei casi (79%), i disegni realizzati dagli alunni si sono collocati tra i due livelli superiori, intermedio ed avanzato (grafico n°4). Nella valutazione è stato considerato sia l'aspetto finale del disegno, in accordo con le caratteristiche dell'arte astratta, sia la scelta nell'utilizzo dei materiali. Come accennato in precedenza, 3 alunni (11%) non hanno realizzato un disegno che rispecchi le caratteristiche dell'arte astratta, producendo un disegno libero e collocandosi, quindi, nel livello iniziale.

Grafico n°4

Attività 2: *Il mio quadro astratto* della fase 3: *l'attivazione*.



Capitolo 3

Riflessioni sull'esperienza

Paragrafo 3.1 *Riflettere sul progetto*

Il progetto didattico "Oltre l'immagine c'è di più" si è concluso nel migliore dei modi, nonostante le incertezze causate dall'emergenza sanitaria e le difficoltà riscontrate per riorganizzare le attività a distanza. Solo grazie alla collaborazione della tutor mentore, che ha creduto profondamente nel mio progetto e ha condiviso idee e proposte per la sua ultimazione, e grazie alla sua disponibilità nel rendersi l'intermediaria tra me e le famiglie è stato possibile concludere l'attività iniziata, con le opportune modifiche attuative.

Coerentemente con l'idea iniziale, sono riuscita nell'intento di elaborare lezioni interattive e nel proporre attività che stimolassero curiosità ed interesse negli alunni. Fortunatamente, l'interruzione è avvenuta nella fase in cui i bambini dovevano realizzare un lavoro autonomamente, mettendo a frutto quanto appreso.

Ovviamente, questa seconda parte del progetto, la parte pratica di disegno, ha subito delle privazioni in termini di qualità. Se svolte in aula, le attività sarebbero state maggiormente partecipate ed interattive, monitorando il lavoro degli alunni ed offrendo spunti e idee che avrebbero arricchito ulteriormente il progetto.

Ci tenevo molto a realizzare le attività in forma laboratoriale: avevo progettato di dividere i banchi in isole a gruppi di 3/4 bambini perché sono convinta che le attività creative rappresentino un momento particolare di crescita dal punto di vista relazionale, momento in cui avviene una condivisione di idee e di materiali aumentando lo spirito di collaborazione ed altruismo tra gli alunni. Purtroppo, non è stato possibile realizzare questa metodologia, anche se fino all'ultimo ho sperato in un rientro in classe.

Nel complesso, mi ritengo fortunata perché ho fatto in tempo a svolgere le attività iniziali in presenza, trasmettendo ai bambini i significati delle parole *pregiudizio* e *stereotipo*, linea guida per l'intero progetto. Riuscire a far passare questi messaggi e i significati profondi tramite uno schermo sarebbe stato molto difficile. E, cosa molto importante, ho fatto in tempo a svolgere l'attività di osservazione dei dipinti, molto importante in presenza, avendo modo di ascoltare le idee espresse dai bambini e percepire le loro sensazioni, oltre a vedere l'entusiasmo con cui hanno partecipato attivamente all'attività, in particolare nell'esprimere idee e percezioni nei foglietti

colorati. Ammirare la loro spontaneità e il loro impegno, la cura e l'attenzione con cui svolgevano l'attività mi ha arricchito enormemente, sia dal punto di vista professionale, ma anche, e soprattutto, umano. È indescrivibile l'emozione che trasmette un bambino nella sua spontaneità e semplicità.

Paragrafo 3.2 Autovalutazione ex post

Come enunciato nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo, la valutazione ha la funzione di precedere, accompagnare e seguire i percorsi curricolari, “attiva le azioni da intraprendere” ed “assume una funzione di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo” (MIUR, 2012, p. 13). Questo concetto, emerso in modo particolare quest'anno nel tirocinio indiretto, ha fatto sì che mettessi in discussione le mie azioni e il mio modo di agire durante l'intero percorso. Mi ponevo domande e cercavo di darmi delle risposte grazie all'aiuto della tutor Monica che mi è sempre stata di supporto durante gli anni trascorsi insieme. L'autovalutazione di oggi (allegati n°7 e n°8) sarà occasione di miglioramento e costituirà una guida per i futuri anni di insegnamento a scuola.

Uno degli aspetti che ho preso maggiormente in considerazione durante quest'anno è stato l'ampliare la lettura del contesto scolastico e didattico, analizzando ogni particolarità e rilevando limiti, criticità ma anche opportunità in riferimento al progetto di tirocinio diretto. Ho avuto modo, infatti, di focalizzarmi sull'esplorazione della dimensione didattica in cui sono stata inserita ed approfondire aspetti importanti che mi hanno permesso di prendere piena consapevolezza dei limiti, dei bisogni, delle potenzialità delle classi di appartenenza.

L'aspetto notevolmente incrementato nelle mie competenze in formazione è stato il saper utilizzare in modo proficuo la valutazione iniziale degli alunni. Il questionario iniziale (allegato n°2) è stato utilizzato per individuare le aspettative dei bambini nei confronti delle attività e, soprattutto, per indagare le preconoscenze in merito alle tre parole stereotipo – pregiudizio – arte astratta. Ciò mi ha permesso di elaborare e progettare delle lezioni studiate e sviluppate nello specifico per i bambini che avevo di fronte, diversificando il materiale a seconda del contesto in base alle conoscenze emerse dalla valutazione.

Grazie alla progettazione dell'intervento didattico “Oltre l'immagine c'è di più”, sento rafforzate le mie conoscenze teoriche riguardo il campo disciplinare trattato ma, specialmente, ad essere migliorata esponenzialmente è la mia capacità nel reperire le informazioni, saper dove andare a

cercare e cosa cercare per offrire agli studenti una didattica di qualità ricca di riferimenti bibliografici e teorici a sostegno delle metodologie ed attività proposte.

In seguito alla riprogettazione dell'intervento didattico, possibile grazie al prezioso aiuto dei tutor coordinatore e organizzatore che mi hanno guidata verso un percorso più lineare e consapevole, ho acquisito maggior padronanza delle mie potenzialità come futura insegnante, in particolar modo per quanto riguarda la progettazione e la conduzione degli interventi in aula. Sono consapevole delle lacune ancora presenti per quanto concerne l'inserimento ed il coinvolgimento del contesto extra-scolastico nel mio progetto. Quest'anno non ho avuto la possibilità di esplorarlo pienamente per le attività di tirocinio in quanto mi sono focalizzata interamente sul progetto inserito nel P.T.O.F. dell'Istituto Comprensivo di Albignasego senza spingermi più in là. Ad esempio, avrei potuto contattare un esperto esterno o prevedere un'uscita didattica inerente alla disciplina arte e immagine. Ma l'autovalutazione serve proprio a migliorarsi, e per questo cercherò di addentrarmi maggiormente nel contesto extra-scolastico durante i futuri anni di insegnamento.

Il mio punto di forza riguarda senza dubbio la capacità di relazione e gestione con i diversi attori dell'azione didattica. In primo luogo, con gli alunni, che ho visto partecipare attivamente alle lezioni, spinti da interesse e curiosità per il lavoro da svolgere. Insieme abbiamo instaurato un rapporto di fiducia basato sulla comunicazione autentica che mira a interessi comuni: l'apprendimento.

Per concludere la valutazione post-intervento didattico, posso dire di aver fatto molti passi avanti rispetto allo scorso anno, ma i cambiamenti di maggior rilievo sono stati quelli avvenuti proprio durante la conduzione dell'intervento, da una settimana all'altra, ma anche tra una classe e l'altra nello stesso giorno. Grazie all'esperienza degli anni di tirocinio, sono riuscita a ricalibrare il mio percorso ed il modo di rapportarmi con gli alunni, di porre domande e di gestire il gruppo classe nell'immediato, offrendo una didattica sempre più di qualità e migliorando me stessa.

Tra gli obiettivi di miglioramento che mi pongo vi è sicuramente quello di personalizzare maggiormente le attività in classe, cercando di differenziarle per rispondere alle esigenze di tutti gli alunni, ciascuno nella sua individualità, seguendo gli obiettivi e i traguardi che mi propongo di perseguire.

Paragrafo 3.3 *Riflessione in ottica professionalizzante*

Il tirocinio indiretto del quinto anno ha costituito un'importantissima guida per il percorso di progettazione e conduzione delle attività ma, soprattutto, in ottica futura. Grazie ai continui stimoli e proposte da parte dei tutor, ho avuto modo di confrontarmi con i colleghi del gruppo TOL concentrandomi anche su me stessa, scoprendo e mettendo in evidenza le mie competenze. L'attività di peer-review proposta sulla piattaforma Moodle ha posto l'attenzione sull'importanza della riflessione e dell'autovalutazione per la nostra professione futura, spingendoci a confrontarci e mettere in discussione le nostre azioni, al fine di individuare peculiarità e criticità. Ed è proprio grazie alla peer-review che si impara a riconoscere un lavoro di qualità, a identificare punti di forza e debolezza nel lavoro altrui e a spiegare, in forma scritta, come il prodotto esaminato possa essere migliorato, aiutando e sostenendo il compagno. La review dell'elaborato dei compagni del gruppo del Tirocinio On Line ha permesso ad ognuno di noi di sviluppare le competenze di valutazione e la capacità di fornire un feedback costruttivo, in ottica di miglioramento, e di valutare e riesaminare anche il nostro elaborato, seguendo i suggerimenti dei colleghi.

Per quanto riguarda le competenze dell'insegnante, ho preso come riferimento il modello di Pasquay & Wagner (2006) che rappresenta per me l'idea di insegnante a 360°. Si delineano sei paradigmi: docente istruito, tecnico, esperto-artigiano, esperto riflessivo, attore sociale, persona. L'insegnante deve disporre di competenze disciplinari ed avere padronanza dei contenuti, dei programmi scolastici, e delle conoscenze tecniche per avere a disposizione un ampio repertorio di metodi e metodologie. Deve essere in possesso di competenze organizzativo-relazionali e gestionali all'interno della propria classe nonché capacità relazionali con l'esterno.

Nel modello di Pasquay & Wagner mi hanno colpito due parole in particolare. Affermare che l'insegnante è una *persona* mette in luce l'emotività legata a questa professione, al coinvolgimento a livello personale e allo sviluppo interiore che ne consegue. Viene evidenziata la genuinità con cui l'insegnante opera in aula con i propri alunni, consapevole dell'importante compito che gli spetta: trasmettere valori importanti socialmente accettati e di fornire tutti gli strumenti per affrontare le sfide a cui la vita li sottoporrà. Per fare questo, c'è bisogno di una formazione continua volta al miglioramento di sé e per garantire agli studenti un'adeguata istruzione ed informazione che risponda alle esigenze e ai bisogni educativi di ciascuno. L'insegnante deve essere, quindi, un *esperto riflessivo* in quanto l'azione autocritica ricade sulle

future scelte metodologiche e didattiche e da questo dipende anche l'efficacia e l'autenticità del processo di apprendimento.

Un'altra competenza del docente è l'essere *attore*, un attore che scende in campo mettendo alla prova se stesso per gli altri. E gli alunni non rappresentano il pubblico, bensì i co-attori che interagiscono insieme nell'improvvisazione dell'azione didattica. L'immagine dell'attore per identificare l'insegnante mi ha sempre affascinata e ho sempre pensato di appartenervi. Infatti, tra i sei paradigmi proposti dal modello preso in esame, l'immagine dell'attore è quella a cui sento di appartenere in modo particolare. L'atmosfera che si crea in aula durante le attività, la passione e la grinta che ci mettono i bambini, in ogni cosa facciano, mi fa capire di essere nel posto giusto, sempre. Essere attore sociale per me significa questo: salire sul palco degli alunni con loro, e desiderare di non essere in nessun altro posto.

Conclusioni

Nel corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria di Padova, il tirocinio è senza dubbio, ora lo posso dire con certezza, un percorso di estrema importanza per la formazione dei futuri insegnanti. Offre, infatti, la possibilità di entrare nel mondo scolastico in ottica sistemica, di conoscere direttamente le dinamiche del complesso Sistema Scuola, di interagire con gli alunni nelle diverse situazioni e instaurare rapporti di cooperazione con gli insegnanti.

Il tirocinio è, di fatto, una prova pratica della nostra azione futura, che permette di riflettere sull'importanza del ruolo che riveste la nostra professione e sulla necessità di maturare una preparazione competente, adatta a far fronte alle necessità educative degli alunni.

Con il tirocinio del quinto anno si conclude un percorso, ma questo non rappresenta un traguardo raggiunto, bensì è il punto di partenza, il trampolino di lancio per addentrarci in veste di insegnante nelle classi/sezioni. Sono consapevole che ci sia ancora molta strada da fare, ma so per certo, grazie agli studi universitari, alle ore dedicate ai laboratori e all'esperienza maturata negli anni di tirocinio, di aver posto le basi necessarie per inserirmi a pieno titolo nel mondo della scuola e di aver maturato la capacità di mettermi in gioco e affrontare con dedizione il compito educativo, nella prospettiva di formare soggetti liberi, responsabili e attivamente partecipi nella vita sociale.

Ringraziamenti

Vorrei ringraziare tutte le persone con le quali ho interagito in questi anni che mi hanno aiutata a crescere e a formarmi come insegnante.

Un sincero ringraziamento a tutto l'Istituto Comprensivo di Albignasego, che mi ha accolta in questi ultimi due anni di tirocinio, e alle insegnanti delle classi 3^A, 3^B, 3^C della scuola primaria "Leonardo Da Vinci". In diverse occasioni hanno condiviso con me la loro esperienza.

Un grazie particolare alla tutor Monica Giancesini, insegnante competente, aperta alla sperimentazione e ai nuovi stimoli, attenta alle particolarità di ogni alunno. Grazie per i suoi suggerimenti, i suoi consigli, per essere stata una preziosa guida, oltre che una tutor affidabile e disponibile.

Ringrazio tutti i bambini coinvolti nel mio percorso, protagonisti del mio progetto, sempre partecipi con grande interesse e curiosità a tutte le attività proposte.

Grazie a tutte le famiglie, ai genitori delle classi terze della scuola primaria "Leonardo Da Vinci" di Albignasego che, con la loro collaborazione, hanno consentito di concludere il progetto *Oltre l'immagine c'è di più*.

Infine, ringrazio la relatrice e tutor coordinatrice del Tirocinio Online dell'Università di Padova, Manila Carello, per la disponibilità e l'aiuto nella riprogettazione a distanza.

R i f e r i m e n t i

Bibliografia

- Castoldi, M. (2016). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci Editore
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci Editore
- Ciarcia, P. & Dallari, M. (2016). *Arte del crescere. Idee immagini laboratori*. Bologna: Edizioni Artebambini
- Cisotto, L. (2014). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci Editore
- Cisotto, L. (2015). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e apprendimento*. Roma: Carocci Editore
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Roma: FrancoAngeli
- Cricco, G. & Di Teodoro, F. P. (2018). *Itinerario nell'arte 3. Dall'età dei Lumi ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli Editore
- Documento *PORTFOLIO: Dimensioni – Criteri – Descrittori – Evidenze*
- Documento *Progetto formativo e di orientamento Scienze della Formazione Primaria A.A. 2019/2020 – indicazioni per la compilazione e la consegna*
- Documento *Scheda di Valutazione del Tirocinio del 5° anno*
- Documento *PORTFOLIO: Riferimenti in merito agli obiettivi formativi previsti dal corso di studi in Scienze della Formazione Primaria*
- Documento *PORTFOLIO: Autovalutazione delle competenze professionali in formazione*
- Messina, L. & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci Editore
- Pasquay, L. & Wagner, TI-C. (2006). *Competenze professionali privilegiate negli stage e in video formazione*. In Altet M. et al., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando
- Portfolio del 5° anno

Sitografia

Brad W. Baxendell, (2003). *Gli organizzatori anticipati: rappresentazioni visive delle idee chiave*, Difficoltà di apprendimento, Vol. 8, n. 4, (pp. 475-488). Trento: Edizioni Erickson. Data dell'ultima consultazione: 20/04/2020, da

<http://universal-design-for-learning.blogspot.com/2016/11/cosa-sono-gli-organizzatori-anticipati.html>

Bartolini, R. (2017). Vecchie aule scolastiche addio, ecco i quattro nuovi modelli. *Agenda Digitale*. Data dell'ultima consultazione: 02/05/2020, da

<https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/vecchie-aule-scolastiche-addio-ecco-i-quattro-nuovi-modelli/>

Il Manifesto delle Avanguardie Educative (2014). Data dell'ultima consultazione: 18/04/2020, da

<http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>

Salomoni, G. L'apprendimento attraverso la scoperta. Data dell'ultima consultazione: 02/05/2020, da

<http://www.edurete.org/testi/sa.asp?ida=206>

Fonti normative e documentazione scolastica

D.M. 10 settembre 2010, n° 249 - Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

MIUR, (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*

P.A.I. dell'Istituto Comprensivo di Albignasego

P.O.F. annuale dell'Istituto Comprensivo di Albignasego (a.s. 2019-2020)

P.T.O.F. dell'Istituto Comprensivo di Albignasego

R.A.V. dell'Istituto Comprensivo di Albignasego

P.d.M. dell'Istituto Comprensivo di Albignasego

A l l e g a t i

Allegato n°1 La Rubrica Valutativa

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI DI PADRONANZA			
			Avanzato	Intermedio	Base	Iniziale
Osservazione, esplorazione, descrizione e lettura di immagini	Descrizione personale di opere d'arte	Sa osservare un dipinto nuovo di arte astratta e descriverlo	Sa leggere le immagini dandone una descrizione personale formata da uno o due concetti ed idee	Sa leggere le immagini dandone una descrizione personale formata da tre o più concetti ed idee	Sa leggere le immagini dandone una descrizione personale, formata da un elenco di oggetti	Sa leggere le immagini elencando gli elementi geometrici che la compongono
Rielaborazione creativa di immagini	Trasformazione di immagini	Sa sperimentare con il materiale proposto per creare un prodotto nuovo in accordo con l'arte astratta	Sa riprodurre un paesaggio/idea/emozione utilizzando i ritagli del quadro originale e mantenendone le caratteristiche astratte	Sa riprodurre un paesaggio/idea/emozione utilizzando i ritagli del quadro originale	Sa riprodurre un insieme di oggetti utilizzando i ritagli del quadro originale	Sa riprodurre un oggetto utilizzando tre/quattro ritagli del quadro originale
Produzione di testi visivi	Elaborazione creativa di produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni	Sa sperimentare con i diversi materiali per creare un prodotto in accordo con l'arte astratta	Sa realizzare l'opera artistica utilizzando tre o più materiali differenti in relazione alle caratteristiche del dipinto astratto	Sa realizzare l'opera artistica utilizzando i materiali forniti in relazione alle caratteristiche del dipinto astratto	Sa realizzare l'opera artistica utilizzando uno/due materiali/tecniche pittoriche in relazione alle caratteristiche del dipinto astratto	Sa realizzare un'opera artistica utilizzando uno o due materiali/tecniche pittoriche

Allegato n°2 Il questionario di valutazione iniziale

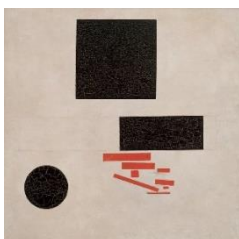
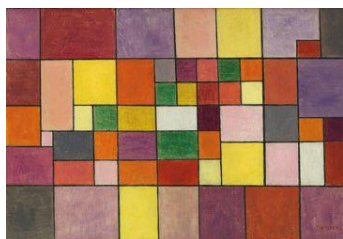
Cognome:	Classe:
Nome:	Data:

**QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE
N°1**

1) Secondo te, cosa significa la parola STEREOTIPO?

2) Cosa significa la parola PREGIUDIZIO?

3) Hai mai sentito parlare di ARTE ASTRATTA? Secondo te, che caratteristiche ha?

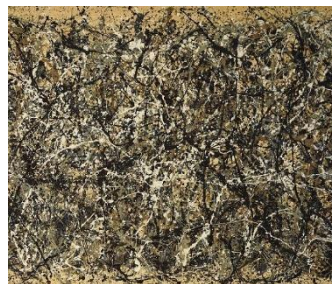


Allegato n°3 I dieci dipinti di arte astratta mostrati agli alunni durante la Fase 1

1.



2.



3.



4.



5.



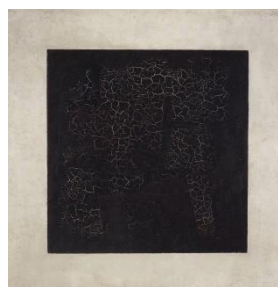
6.



7.



8.



9.

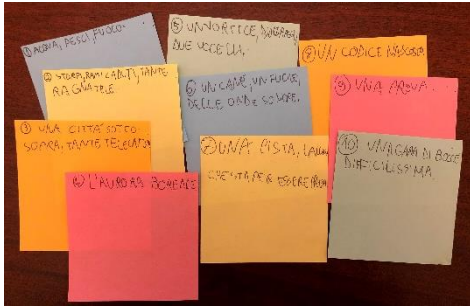


10.

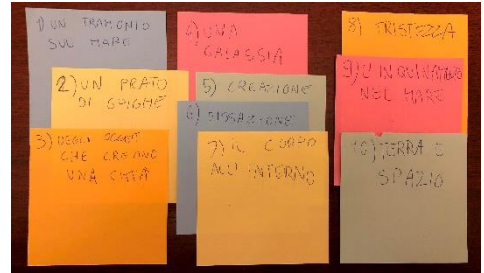


Allegato n°4 | post-it della Fase 1

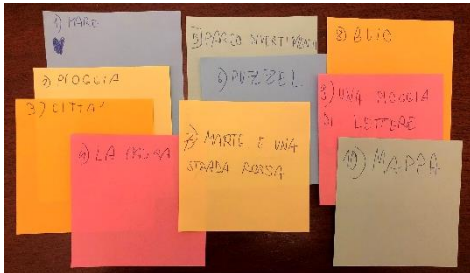
Alunno 4



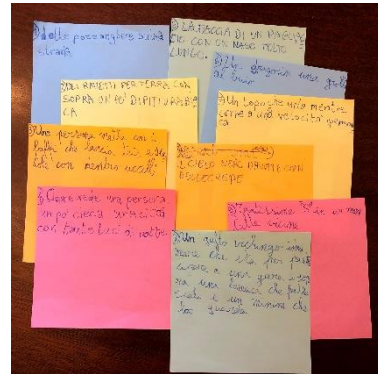
Alunna 5



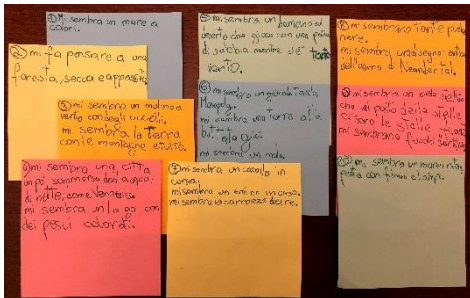
Alunna 9



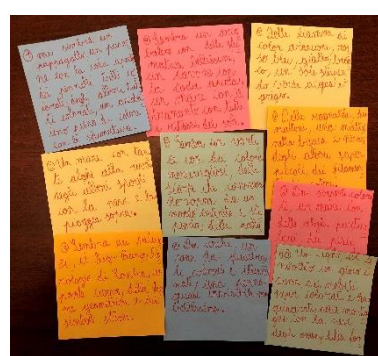
Alunno 10



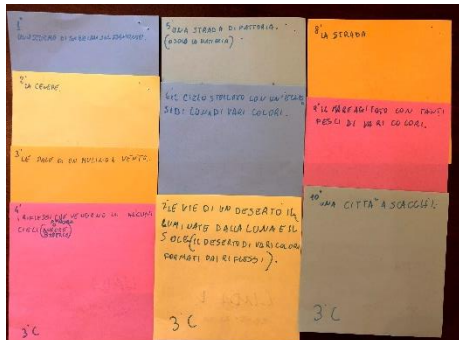
Alunna 12



Alunna 16



Alunna 21



Alunno 29



Cognome:	Classe:
Nome:	Data:

**QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE
N°2**

1) Quale attività ti è piaciuta di più?

- Guardare i video del quadro che si scomponeva con la LIM
- Scoprire cosa vogliono dire le parole *pregiudizio* e *stereotipo*
- Vedere tanti quadri di arte astratta con la LIM e scrivere sui post-it cosa vedevi
- Ritagliare il quadro in tanti pezzi e incollarli sul foglio nuovo
- Fare il tuo quadro astratto usando materiali diversi
- Altro:

2) In quale attività ti sei sentito/a più bravo/a?

3) Che cosa hai imparato?

4) Ci sono state attività troppo difficili?

Allegato n°6 La raccolta dati della Rubrica Valutativa

DIMENSIONE	CRITERIO	INDICATORE			
Rielaborazione creativa di immagini	Trasformazione di immagini	Sa sperimentare con i diversi materiali per creare un prodotto in accordo con l'arte astratta			
Alunni	Livelli di padronanza				
	Avanzato	Intermedio	Base	Iniziale	
1		x			
2	x				
3	x				
4	x				
5		x			
6	x				
7	x				
8	x				
9	x				
10	x				
11		x			
12	x				
13		x			
14	x				
15	x				
16			x		
17	x				
18	x				
19	x				
20		x			
21	x				
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30		x			

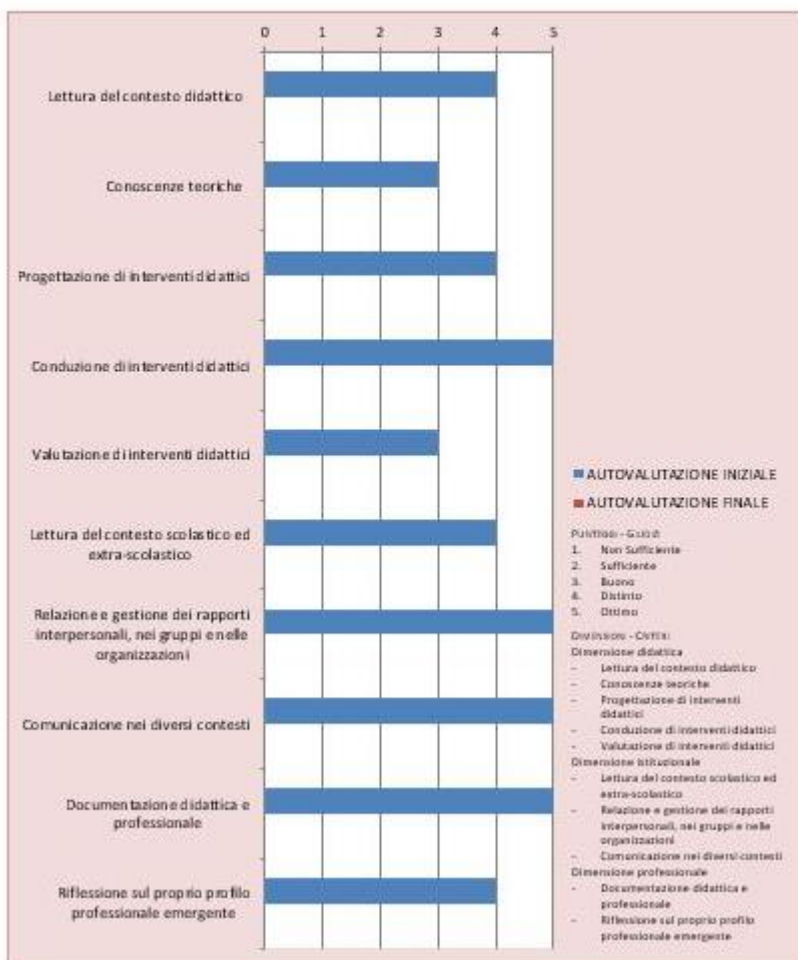
DIMENSIONE	CRITERIO	INDICATORE			
Produzione di testi visivi	Elaborazione creativa di produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni	Sa sperimentare con i diversi materiali per creare un prodotto in accordo con l'arte astratta			
Alunni	Livelli di padronanza				
	Avanzato	Intermedio	Base	Iniziale	
1					
2	x				
3				x	
4					
5				x	
6					
7					
8					
9	x				
10		x			
11	x				
12	x				
13				x	
14	x				
15	x				
16	x				
17	x				
18	x				
19	x				
20		x			
21					
22			x		
23	x				
24		x			
25	x				
26	x				
27	x				
28	x				
29			x		
30		x			

Allegato n°7 L'autovalutazione iniziale delle competenze professionali in formazione

Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria - Università di Padova - Università di Verona
 Insieme del 5° anno di corso

PORTFOLIO: Autovalutazione delle competenze professionali in formazione

Studentessa	Tognon Valentina
Gruppo/Tutor	Tirocinio On Line – Manila Carello, Pietro Tonegato
Data	20/01/2020



Allegato n°8 L'autovalutazione finale delle competenze professionali in formazione

Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria - Università di Padova- Università di Verona
 Tirocinio del 5° anno di corso

PORTFOLIO: Autovalutazione delle competenze professionali in formazione

Studentessa	Tognon Valentina
Gruppo/Tutor	Tirocinio On Line – Manila Carello, Pietro Tonegato
Data	08/03/2020

