



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

TESI

**TERZO PAESAGGIO EDUCATIVO**  
Luogo per e dei bambini e delle bambine per il so-stare

Relatore  
Prof./Prof.ssa Lorena Rocca

Laureanda  
Maria Placchetta

Matricola: 1143394

Anno accademico: 2021/2022

## Indice

Introduzione.....	3
1 Alla scoperta del terzo paesaggio.....	5
1.1 Il Paesaggio.....	6
1.1.1 Secondo i paradigmi geografici.....	6
1.1.2 Secondo la Convenzione europea del paesaggio.....	8
1.1.3 Secondo Gilles Clément.....	10
1.2 Il Terzo paesaggio.....	11
1.2.1 Che cos'è.....	11
1.2.2 Il manifesto.....	14
1.3 Giardino planetario e giardiniere.....	15
1.3.1 Dal Giardino in movimento al Giardino planetario.....	16
1.3.2 Il giardiniere chi è?.....	19
1.4 Uno sguardo aperto.....	21
2 Le potenzialità educative del terzo paesaggio.....	23
2.1 Agenda 2030 e Scuola.....	23
2.1.1 Una complessità che va ascoltata.....	23
2.1.2 L'introduzione dell'Educazione Civica.....	28
2.2 Dopo il contesto pandemico.....	32
3 Il terzo paesaggio della Scuola.....	36
3.1 Il giardino classe.....	36
3.1.1 Alla ricerca di armonia.....	37
3.1.2 C'è bisogno di perdere tempo.....	43
3.2 L'insegnante giardiniere.....	46
4 Conclusioni.....	49
4.1 Riflessioni confidenziali di una giardiniera.....	51
Bibliografia.....	53
Sitografia.....	57
Documentazione normativa.....	57

# Introduzione

Il lavoro di questa tesi si concentra inizialmente sul concetto geografico di paesaggio per poter approcciarsi consapevolmente a quello di *Terzo Paesaggio* teorizzato da Gilles Clément. Questo autore offre delle chiavi di lettura attraverso cui reinterpretare il mondo. Ecco allora che attraverso un pianeta che diventa giardino e alla scoperta delle potenzialità celate nelle marginalità paesaggistiche, si possono porre le basi per un cambiamento di paradigma etico e sociale.

Partendo da tali suggestioni l'elaborato prosegue evidenziando il ruolo fondamentale che gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 dell'ONU hanno avuto in questi ultimi anni, in quanto a regolamentare a livello economico, sociale e ambientale delle politiche volte ad un cambio di prospettiva globale. In un clima in cui da più direzioni si sta cercando di promuovere la discussione su questioni civiche ed ecologiche, viene successivamente approfondito il ruolo della Scuola Italiana in questa dinamica, ponendo l'accento sulla sua funzione indiscussa di educatrice.

In seguito la riflessione prosegue volgendo lo sguardo alla realtà scolastica, in particolare a quella della scuola primaria, analizzando gli esiti che l'attuale paradigma sociale della produttività ha su di essa. Nel fare questo vengono adottate le metafore del giardino e del terzo paesaggio di Clément come filtri attraverso cui fare emergere le marginalità della Scuola. Ecco allora che dal giardino classe affiorano il punto di vista dei bambini, il bisogno di armonia e la necessità di un tempo non organizzato come aspetti a cui la Scuola debba ridare valore, affinché la pratica educativa si faccia più rispettosa. In questo contesto l'insegnante come giardiniere è chiamato a riflettere sul proprio ruolo di agente morale.

In ultimo si traggono le conclusioni ponendo l'attenzione sull'impossibilità di guardare con indifferenza a un mondo che richiede a gran voce di ritrovare il

senso del suo abitare. In funzione di questo la Scuola ha il compito morale di educare bambini e bambine alla pratica di cura del so-stare. È attraverso il consolidamento di questa pratica che si può fare esperienza del desiderio di cura verso il prossimo e di conseguenza anche del pianeta. La tesi termina con alcune riflessioni in ottica professionalizzante.

*Invito dunque i perdigiorno, i presunti inutili, i lenti, i sinistrati della velocità a costruire il progetto di domani. Abbiamo bisogno della loro resistenza alla risposta immediata, della loro capacità di stupirsi, di prendere tempo e di lasciare che il tempo segua il suo corso. Insieme potremmo soffermarci sulla semplicità di un fiore che brilla nella luce annunciando un frutto, una nuova avventura, un seme, quindi un'invenzione. Potremmo disegnarlo e forse dargli un paesaggio. Potremmo addirittura dargli un nome. E allora esisterà.*

*Gilles Clément*

# 1. ALLA SCOPERTA DEL TERZO PAESAGGIO

Per introdurre il concetto di *terzo paesaggio*, di recente comparsa e teorizzato da Gilles Clément, bisogna dapprima definire che cosa sia un paesaggio. Se si guarda al significato di questa parola, secondo il dizionario Treccani, il paesaggio è “*veduta, panorama; parte di territorio che si abbraccia con lo sguardo da un punto determinato*”. La definizione però prosegue e cambia se al termine viene aggiunto l'aggettivo *geografico*, diventando così “*il complesso degli elementi che costituiscono i tratti fisionomici di una certa parte della superficie terrestre*”. La prima definizione sembra supporre la necessità dell'essere umano come osservatore, mentre la seconda tende a limitarsi al dato concreto della fisionomia terrestre. Tuttavia l'impresa di definire, quindi circoscrivere entro un certo limite, il significato del termine paesaggio risulta molto più complesso di così. Come ci ricorda il geografo Osvaldo Baldacci “*La definizione infatti, immobilizza un momento del dinamismo continuo e progressivo di un processo di ricerca e di un'ansia di conoscenza*”(Baldacci, 1982, p.15). È forse proprio a causa di quest'ansia di conoscenza e della

continua ricerca che ad oggi la definizione di paesaggio, risulta essere flessibile e interpretabile.

Lo scopo di questo capitolo è di chiarire brevemente quale idea di paesaggio sia maggiormente condivisa ai giorni nostri, passaggio fondamentale che ci introduce alla comprensione del concetto di *Terzo paesaggio*. Quest'ultimo verrà approfondito secondo gli studi e le riflessioni del suo teorizzatore Gilles Clément; il quale si fa portavoce di un pensiero trasformativo anche attraverso altri concetti quali quello di *Giardino planetario* e di *giardiniera*. Lo sguardo rivolto a questo pensatore e alla portata dei suoi scritti creano uno scenario prolifico dal quale far nascere nuove riflessioni.

## 1.1 Il Paesaggio

### 1.1.1 Secondo i paradigmi geografici

Come affermato poc'anzi cercare di riassumere il significato di paesaggio non è da ritenersi cosa facile, ma mi addentro in questo campo dove le trattazioni, da parte di geografi, filosofi e non solo, continuano ad essere particolarmente floride. I paradigmi geografici che hanno avuto più risonanza negli ultimi decenni sono quello della geografia umanistica e quello della geografia culturale. Secondo queste due geografie la relazione che intercorre tra l'essere umano e la natura è di dipendenza reciproca, o meglio, l'uno determina e influenza l'altro vicendevolmente.

A tal proposito il geografo Angelo Turco esprime bene questo rapporto di reciprocità attraverso la spiegazione del processo di territorializzazione. Egli infatti sottolinea che alla base ci sia la natura, la quale condiziona l'essere umano nella rappresentazione mentale della stessa; ed è sulla base di quella immagine intellettuale che poi l'uomo agisce per trasformare lo spazio intorno a sé in prodotto culturale, ossia in un territorio. Proprio in funzione di tale posizione Turco afferma che *“il paesaggio può rivelarsi [...] come manifestazione empirica della territorialità”*, e aggiunge che *“il paesaggio altro non sia che il risultato di un'interazione simbolica tra la sostanza comunicativa*

*dell'agire territoriale e la qualità dell'osservatore*" (Turco, 2002, p.39). Da questo punto di vista il significato di paesaggio che emerge è strettamente correlato all'azione umana di osservare lo spazio e attribuirgli un valore. Lo stesso Eugenio Turri, geografo e scrittore, definisce il paesaggio attraverso l'immagine metaforica dello "*specchio del guardare*" (Ibidem). Quello a cui questa affermazione si riferisce indirettamente è l'aspetto di irripetibilità del paesaggio, in quanto questo varia a seconda dell'osservatore, perché quest'ultimo vi apporrà il proprio filtro valoriale, culturale ed esperienziale. Per questo motivo qualsiasi soggetto, posto di fronte allo stesso scenario, nel tentativo di descriverlo, lo rappresenterà in modo differente dall'altro.

Le definizioni fino ad ora citate però fanno leva esclusivamente alla capacità dell'uomo di osservare, sottintendendo che un paesaggio sia fruibile solo attraverso l'esperienza visiva.

Tuttavia il paesaggio è molto di più di un semplice sguardo.

Dal momento in cui si è immersi in uno spazio, anche un odore, un gusto o un suono sono in grado di farci riconoscere un ambiente. Si basti pensare alle diverse trattazioni in merito al *paesaggio sonoro* che ad oggi sono in continuo aumento, le quali ci ricordano quanto in realtà lo spazio che ci circonda sia contraddistinto dall'intrecciarsi di suoni e rumori differenti. Per quanto riguarda i sensi del gusto e dell'olfatto emblematico è il caso della *madeleine* di Marcel Proust. Nel primo volume di "*À la recherche du temps perdu*" il sapore e profumo di quel dolce tipico, riporta alla memoria dell'autore un paesaggio della sua infanzia. Allo stesso modo un paesaggio può essere vissuto anche attraverso il senso del tatto, seppur quest'ultimo sia il meno utilizzato.

Sulla base di quanto appena espresso si può concludere perciò che un paesaggio non è esperibile con la sola vista, proprio perché come esseri umani siamo chiamati a percepire lo spazio attorno a noi in ogni sua forma. Senza scordare che all'azione di percezione va poi sommata quella di interpretazione che è strettamente correlata al vissuto e alla cultura a cui il soggetto è legato.

## 1.1.2 Secondo la Convenzione europea del paesaggio

Un paio di decenni fa il tema del paesaggio è stato motivo del riunirsi di esperti da tutta Europa, i quali avevano come scopo quello di definirne i tratti generali per la sua salvaguardia. È grazie a questo intento che a Firenze nell'ottobre del Duemila è stata redatta la *Convenzione europea del paesaggio*.

Il processo che ha portato alla stesura di questo documento, muove i suoi passi a seguito della Conferenza di Rio del 1992, la quale ponendo l'accento sulla necessità di una transizione verso lo sviluppo sostenibile ha conseguentemente riportato l'attenzione sul tema del paesaggio.

Per questo motivo è sorto il bisogno di regolamentare il paesaggio per renderlo uno strumento politico-giuridico. Dunque il punto di partenza è stato quello di formulare una definizione che mettesse d'accordo tutti gli esperti e il risultato raggiunto è il seguente:

*"Paesaggio" designa una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni;* (capitolo uno, articolo uno, comma a., Convenzione europea del paesaggio).

Tale articolo riporta il carattere di soggettività del paesaggio, in quanto specifica che questo si basi sulla percezione delle popolazioni, mettendo poi l'accento sulla sua composizione, ovvero di elementi naturali e derivati dall'azione umana che tra di loro interagiscono.

Si tratta dunque di una possibile definizione che non limita ad un'unica interpretazione del concetto di paesaggio, semmai lascia aperta la possibilità di percepirlo secondo schemi valoriali e culturali differenti, senza escludere nulla. Questo carattere soggettivo che contraddistingue il paesaggio è fortemente correlato alla sua *azione continua di trasformazione*, la quale avviene sia per l'effetto delle forze naturali che per mano dell'uomo.

La novità introdotta con la stesura di questo documento è l'intenzione di comprendere nella regolamentazione *"sia i paesaggi che possono essere considerati eccezionali, che i paesaggi della vita quotidiana e i paesaggi degradati."* (capitolo primo, articolo 2). Così facendo, comprendendo anche



quegli spazi a cui solitamente non prestiamo attenzione, si consolida l'idea che tutto può essere paesaggio e che questo sia connotato di unicità.

Per questo motivo la Convenzione mette in luce un carattere di *“totalità espressiva”* del paesaggio, in quanto per la sua interpretazione non si fa rimando al solo dato estetico, come afferma la filosofa Luisa Bonesio; la quale aggiunge: *“In un certo senso, esso [l'aspetto estetico del paesaggio] è lo strato più superficiale, quello visibile, il quale però rimanda ai vari gradi ed estensioni di invisibilità (o non immediata visibilità), di ordine naturale, culturale, storico e simbolico.”*(Bonesio, 2007, p.161). Quindi non si parla della sola soggettività dovuta all'esperienza umano, ma al valore che le stesse comunità nel tempo hanno attribuito ad elementi presenti o introdotti nel paesaggio.

Questa lettura del paesaggio porta in sé una riflessione, per la quale il rapporto intersoggettivo che intercorre tra l'essere umano e la natura sia destinato ad arricchirsi nel tempo, soprattutto in relazione ad aspetti di carattere morale.

In funzione di questa costante relazione natura-uomo volta al mutuo cambiamento, la sensibilizzazione al paesaggio assume un ruolo fondamentale per il piano ecologico. Come ben sappiamo il contesto in cui attualmente viviamo richiede al singolo di sviluppare una certa consapevolezza nei confronti dell'ambiente, questo avviene perché *“Il paesaggio appartiene in parte ad ogni cittadino, che ha il dovere di averne cura. Ne deriva che la buona condizione dei paesaggi è strettamente connessa al livello di sensibilizzazione delle popolazioni. In tale prospettiva dovrebbero essere indette delle campagne di informazione e di sensibilizzazione dei cittadini, dei rappresentanti eletti e delle associazioni sul valore dei paesaggi di oggi e di domani.”*(capitolo secondo, comma 52, Convenzione europea del paesaggio)

In conclusione, ciò che la Convenzione mira a raggiungere è quindi una regolamentazione, grazie alla quale mettere in pratica prima di tutto azioni di sensibilizzazione, formazione ed educazione (capitolo uno, articolo sei, commi A, B). Successivamente lavorare sulla individuazione e valutazione dei paesaggi, a porsi degli obiettivi di qualità paesaggistica per concludere con

l'applicazione di politiche del paesaggio volte alla salvaguardia, gestione e pianificazione dei paesaggi (capitolo uno, articolo sei, commi C, D, E).

### 1.1.3 Secondo Gilles Clément

Gilles Clément è un agronomo, biologo, scrittore, entomologo e paesaggista francese. Se dovessimo però dare la parola allo stesso Clément, egli si definirebbe semplicemente un giardiniere. Ad ogni modo i suoi studi e soprattutto l'esperienza, l'hanno portato ad interrogarsi e interrogare lo spazio attorno a sé, alla scoperta del significato del paesaggio.

Così come per la Convenzione europea del paesaggio anche Clément si prodiga, sia come esempio concreto, sia attraverso la divulgazione, a sensibilizzare sul tema del paesaggio.

È proprio durante una lezione tenuta al Collège de France che Clément ha affermato:

*“Paesaggio, secondo me, indica ciò che si trova alla portata del nostro sguardo. Per i non vedenti, si tratta di ciò che si trova alla portata di tutti gli altri sensi. alla domanda «cos'è il paesaggio?», possiamo rispondere così: ciò che conserviamo nella memoria dopo aver smesso di guardare; ciò che conserviamo nella memoria dopo aver smesso di esercitare i nostri sensi all'interno di uno spazio investito dal corpo. Non c'è scala, nel paesaggio, può presentarsi nell'immenso e nel minuscolo, si presta a ogni tipo di materia - vivente o inerte -, a tutti i luoghi, illimitati o privi di orizzonte: possiamo parlare di paesaggio persino qui, nel Collège de France, in una sala dotata di forme, di luci, di rilievi e, per terra, di un'aiuola tappezzata di umani...*

*Trattandosi di una percezione[...], il paesaggio sembra essenzialmente soggettivo. Viene letto attraverso un potente filtro, fatto di vissuto personale e di armatura culturale. [...] Tali constatazioni fanno del paesaggio un oggetto irriducibile a una definizione universale. In teoria, per ogni luogo, vi sono tanti paesaggi quanti sono gli individui che lo interpretano. In realtà esistono situazioni di condivisione: quando per esempio la bellezza drammatica o serena di un paesaggio tocca allo stesso modo un gruppo di persone riunite nello stesso istante, sotto la stessa luce e di fronte allo stesso spettacolo, a*

*condizione che tale gruppo condivida le stesse chiavi di lettura, la stessa cultura. Nessuno però saprà mai quale emozione intima animi ciascun individuo del medesimo gruppo. È questo il volto irrimediabilmente nascosto del paesaggio.”*

*(Clément, 2013, pp.15,16).*

Quello che questo intervento esprime, anche con l'aiuto di qualche esempio, è molto affine a quanto espresso nella Convenzione: il paesaggio è riassumibile in un pensiero dal carattere soggettivo, perché esso è anche memoria, in quanto si carica del vissuto e della cultura della persona che lo osserva e questo lo connota di unicità.

Dunque dopo aver raggiunto, con una certa sicurezza, un'idea su quale sia il significato attribuito al paesaggio, possiamo addentrarci nella comprensione del concetto di Terzo paesaggio.

## 1.2 Il Terzo paesaggio

### 1.2.1 Che cos'è

Il termine di *Terzo paesaggio* fa la sua prima comparsa nel 2004 con la pubblicazione del libro *“Manifeste du Tiers paysage”* ad opera del ormai a noi noto Gilles Clément.

Questo scritto nasce da anni di studi e riflessioni, ma soprattutto di allenamento dello sguardo, il quale volto al territorio del Limousin, zona del centro-sud della Francia, permette a Clément di realizzare alcune caratteristiche del paesaggio. Egli infatti si sofferma sul carattere artificiale di tutto quello che all'occhio possa sembrare un prodotto “naturale”, con riferimento specifico alla gestione degli spazi. Così l'alternarsi di campi, foreste e promontori sembra un insieme in equilibrio, tanto da spingere Clément a interrogarsi se esso sia l'esito di un progetto dell'uomo o della casualità.

*“Se si smette di guardare il paesaggio come l'oggetto di un'attività umana subito si scopre (sarà una dimenticanza del cartografo, una negligenza del*

*politico?) una quantità di spazi indecisi, privi di funzione sui quali è difficile posare un nome. Quest'insieme non appartiene né al territorio dell'ombra né a quello della luce. Si situa ai margini. Dove i boschi si sfrangiano, lungo le strade e i fiumi, nei recessi dimenticati dalle coltivazioni, là dove le macchine non passano. Copre superfici di dimensioni modeste, disperse, come gli angoli perduti di un campo; vaste e unitarie, come le torbiere, le lande e certe aree abbandonate in seguito a una dismissione recente”*

(De Pieri, Clément, 2016, p.16)

Clément è il primo a definire questi spazi riunendoli sotto il termine ombrello di *Terzo paesaggio*, dotandoli così di significato perché “*Ciò che non ha un nome non esiste. Ciò che non esiste corre il rischio di essere distrutto per semplice distrazione o negligenza*”(Facciolongo, 2018, p.132). Questa scelta nasce dal termine di Terzo stato, il quale rappresenta uno spazio privo di potere e allo stesso modo neanche sottomesso al potere; Il rimando è quindi al *pamphlet* del 1789 di Emmanuel-Joseph Sieyès :

*-Che cos'è il Terzo stato?*

*-Tutto.*

*-Cos'ha fatto finora?*

*-Niente.*

*-Cosa aspira a diventare?*

*-Qualcosa.*

(De Pieri, Clément, 2016, p.17)

Da questo scambio di domande-risposte brevi e dirette, emerge in modo chiaro e significativo il carattere di indecisione che suscita un senso di incompletezza. Molte dinamiche si giocano sul “essere tutto e al contempo niente”, ma questa diade cela una verità profonda, che ci invita a riconoscere come le cose più semplici pur essendo ritenute un “niente” in quanto a funzione, possono comunque rappresentare un “tutto” se le si interroga. Questa è dunque la mossa vincente di Clément, donare un senso a quegli spazi marginali che fino ad allora non ne hanno avuto uno, o meglio che ne hanno sempre avuto uno, ma a cui l'occhio umano sta imparando da poco a darne.

Si tratta di spazi di confine, posti al margine e spesso dimenticati o abbandonati: questo è il Terzo paesaggio. Clément nello specifico identifica questi spazi come unici, a risultato del loro carattere di irripetibilità nella forma, ma ciascuno riconoscibile come dimora-rifugio per eccellenza della diversità. Quest'ultima rappresenta la vastità degli esseri biologici che compongono questi spazi indecisi, come diretto riscontro dell'assenza di decisione umana. La diversità quindi gioca un ruolo centrale nella lettura e valorizzazione di questi paesaggi, in quanto si fa necessariamente rappresentante del futuro biologico.

Sul piano temporale questo genere di paesaggi non evolve in modo lineare, in quanto segue le modalità biologiche dell'ambiente ed è questa dipendenza a determinare il suo carattere di imprevedibilità. Per questo motivo lo si può definire come *“territorio dell'invenzione biologica”* (De Pieri, Clément, 2016, p.54).

Quindi nell'effettivo possiamo osservare dei terzi paesaggi sui cigli delle nostre strade, in porzioni di terreno al limitare tra una proprietà e l'altra, in ambienti abbandonati e più ci allontaniamo dallo spazio urbano, più abbiamo la possibilità di scorgerne.



Per avvicinare il lettore ad una comprensione concreta di come possa presentarsi un possibile Terzo paesaggio, un esempio che ci viene in aiuto è il *“Giardino del Terzo paesaggio”* (immagine 1). Si tratta di un progetto creato nel tetto della Base sottomarina

**immagine 2** photo by Gilles Clément

di Saint-Nazaire, il quale attualmente accoglie diversi giardini. Qui, soprattutto nel caso del *“Giardino delle etichette”* (immagine 2), le diverse specie di piante sono lasciate crescere



**Immagine 1** Giardino delle etichette. Photo by Miguel Georgieff / Coloco

secondo un ordine dettato dal vento o dagli uccelli, i quali sono i principali trasportatori di semi.

Clément afferma che la realtà del Terzo paesaggio sia oltretutto di ordine mentale, questo perché *“si colloca nel campo etico del cittadino planetario a pieno titolo”* (De Pieri, Clément, 2016, p.29), vede quindi la sua sopravvivenza dipendere dall’affermarsi di una coscienza collettiva. La portata di questo pensiero, come già anticipato, chiama il singolo cittadino ad una riflessione sul piano sia sociale che culturale. Nel primo caso bisogna riconoscere a questo paesaggio l’essere al contempo uno spazio: naturale, per il tempo libero, improduttivo e sacro. Tutti aspetti questi che si scontrano con l’incessante bisogno di produttività ed efficienza in cui siamo immersi. Nel secondo caso invece l’aspetto culturale si poggia sulla metafora per cui lo spazio dell’inconscio della nostra vita coincide col Terzo paesaggio, in funzione del fatto che entrambi si manifestano in modo indeciso. Se volgiamo questa metafora al dato concreto, essa si riferisce al manifestarsi del Terzo paesaggio grazie e in opposizione al territorio organizzato.

## 1.2.2 Il manifesto

Al termine del libro Clément riassume il suo pensiero in un vero e proprio manifesto, il quale riporta come primi punti fondamentali i seguenti:

- *Istruire lo spirito del non fare così come si istruisce lo spirito del fare.*
- *Elevare l’indecisione fino a conferirle dignità politica. Parla in equilibrio col potere.*
- *Immaginare il progetto come uno spazio che comprende riserve, domande da porre.*
- *Considerare la non organizzazione come un principio vitale grazie al quale ogni organizzazione si lascia attraversare dai lampi della vita.*

- *avvicinarsi alla diversità con stupore.*

(De Pieri, Clément, 2016, p.61)

Sono frasi forti che richiedono al lettore di mettersi nella condizione di rivalutare quasi la totalità delle proprie abitudini. Sia ben chiaro questa difficoltà si presenta soprattutto nelle culture civilizzate, le quali da decenni intimano il singolo ad essere sempre produttivo e nel minor tempo possibile. Una dinamica questa che seppur molti siano in grado di concepire come “nociva”, perpetuano per sentirsi parte integrante del sistema.

Proprio di sistema si parla anche con questo manifesto, uno però in cui ci si prodighi a fare “*il più possibile “con”, il meno possibile “contro”*”(Clément, 2021, p.65) le energie messe in campo dalla diversità presente in natura. Per questo motivo Clément pone l’accento su uno stile di vita in cui il “non fare” e l’indecisione siano fedeli compagni con cui interrogare il mondo. Uno spazio e un tempo privati di aspettative che lasciano così libertà di manovra, quasi a chiedere di “perdersi per ritrovarsi”, e non organizzare ogni singola mossa così da poter scoprire con stupore la diversità che ci circonda.

Solo attraverso l’instaurarsi di pratiche di conversione delle abitudini, si può sperare in una condivisione dell’etica di cui il Terzo paesaggio si fa portavoce.

Tuttavia per avvicinarsi a tale obiettivo è necessario addentrarsi ulteriormente nel pensiero di Clément, in quanto alla base della teorizzazione del Terzo paesaggio vi sono altri due concetti: quello di *Giardino planetario* e di *giardiniere*.

### 1.3 Giardino planetario e giardiniere

Come altra definizione del Terzo paesaggio Clément utilizza anche: *frammento indeciso del giardino planetario*. Sorge quindi spontaneo chiedersi di cosa si tratti. Come si sarà compreso, questo paesaggista ha sviluppato un filtro attraverso cui reinterpretare il mondo. Filtro che seppur affine all’approccio

ecologico, s'impegna a trovare nuove metafore che accompagnino il singolo ad una comprensione più profonda del ruolo che riveste su questo pianeta.

### 1.3.1 Dal Giardino in movimento al Giardino planetario

Molte delle intuizioni di Clément, se non tutte, nascono dall'osservazione e dall'esperienza diretta con quel terreno diventato nel tempo sua dimora e giardino situato nella Creuse. Egli infatti una volta acquistato il terreno, trovato in situazione di semiabbandono, s'impegna a costruirvi la propria casa, ma a non metterci eccessivamente mano. Da questo obiettivo nasce l'interrogativo famoso "*Come fare per andare il più possibile 'con', il meno possibile 'contro' la natura?*". Come spiegato in una delle precedenti pagine, Clément vede nella diversità biologica presente nel paesaggio, l'energia necessaria per il sostentamento dello stesso. In questa condizione il giardiniere deve operare lo stretto indispensabile, agire solo ed esclusivamente dopo un periodo di attenta osservazione. La libertà "concessa" al terreno porta necessariamente il giardiniere a rinunciare a darvi una forma. Infatti "*È certo difficile immaginare quale aspetto prenderanno i giardini per cui è prevista un'esistenza non inscritta in nessuna forma*" (Clément, 2011, p.15).

È da questa esperienza che nasce il termine di *Giardino in movimento*.

Quello che Clément intende con questo termine è che il costante modificarsi degli spazi, in quanto lasciati ai fenomeni biologici, determina un movimento e il fatto che quest'ultimo sia in parte gestito giustifica l'utilizzo del termine 'giardino'. Non si tratta di un luogo da proteggere, ma di un paesaggio in cui osservare la rapida evoluzione, così come gli incontri-scontri fra le diverse specie, dove gli squilibri sono ricorrenti e l'indecisione regna sovrana.

Il giardiniere è chiamato perciò a rivalutare la relazione con gli esseri viventi presenti nel proprio giardino. A tal proposito è interessante come nel libro "*La sagesse du jardinier*" Clément dedichi quasi un intero capitolo, intitolato "*un giro in giardino*", al rapporto con gli animali presenti nel proprio giardino. Nello specifico vi è una lunga descrizione dei metodi con cui era solito



cacciare le talpe in gioventù, mettendo in luce che da sempre per il giardiniere *“gli animali disturbano”* e che *“tutto ciò che non è conforme al suo ‘progetto’ deve essere sradicato”* (Clément, 2021, p.19). In questo caso invece gli animali acquisiscono un ruolo fondamentale come primari esempi di movimento del giardino, il giardiniere impara a conoscerli e a condividere lo spazio con loro. Il rapporto che questo giardiniere della Creuse narra di avere con la fauna del “suo” giardino, porta alla memoria la figura di San Francesco d’Assisi, nota per la solidarietà e il rispetto che portava verso ogni forma animale.

Sempre valorizzando la diversità, Clément si sofferma sul termine *“friche”*. La friche rappresenta un terreno abbandonato dall’uomo dopo essere stato lavorato, la cui caratteristica è l’apparire uno spazio incolto colmo di “erbacce”, dove il gusto estetico e morfologico che anima l’essere umano passa in secondo piano. Anche il terreno della Creuse è una friche, in cui però le erbacce sono da intendersi come le descrisse il filosofo Ralph Waldo Emerson *“L’erbaccia è una pianta di cui non sono state ancora scoperte le virtù”*. Con questo non si vuole intendere che l’erbaccia acquisisca valore perché se ne scopre una funzione, ma quanto piuttosto che, già la sua sola presenza in uno spazio in cui non la si prospettava, la connota di virtù.

*“Quello che è importante de Il Giardino in movimento è però un'altra cosa, cioè un'idea di giardino legata a una nozione di abitare, alla capacità di comprendere e rispettare i comportamenti e le logiche del mondo vivente, anche se questo non significa non fare nulla.”*

(De Pieri, 2011)

In questa affermazione emerge un concetto fondamentale di cui il giardino si fa portatore, ovvero quello dell’abitare. Questo verbo ci pone nella condizione di riflettere sul nostro ‘stare’ in un luogo. Come affermava il filosofo Heidegger *“la relazione di uomo e spazio non è null’altro che l’abitare nella sua essenza”* (Heidegger, 1976, p.105) e questa essenza coincide con l’atto di *cura*. Se come esseri umani l’abitare è espressione del bisogno di prenderci cura di qualcosa o qualcuno, dobbiamo necessariamente curarci del contesto in cui questo è

immerso, ossia nel giardino. In questo caso il termine *giardino* assume un altro significato. Questo ha a che vedere con l'affermarsi dell'ecologia e di un conseguente rinnovarsi della consapevolezza umana nei confronti dell'ambiente. Clément decide di *“parlare di «ecologia» senza utilizzare questa parola, consunta, svuotata del senso dopo tante battaglie, tante esitazioni, tanti radicalismi. «Giardino», termine capace di raccogliere il pubblico su un terreno di accordo, funziona meglio. Associato al pianeta, il termine estende gli orizzonti del comune giardino aprendosi, come ogni processo di globalizzazione, a una cittadinanza senza dimensioni.”* (Clément, 2021, p.53).

Questo principio è quello che Clément definisce *Giardino Planetario*.

La chiave di lettura per comprendere tale principio si sviluppa sul concetto di limitatezza. Se il giardino in movimento ci invita a praticare l'azione dell'abitare rispettosamente uno spazio delimitato, il giardino planetario ci mette di fronte ad una consapevolezza più grande: anche il pianeta, seppur vasto, ha dei limiti e perciò va curato.

*“Rivelazione terribile: la Terra presa come territorio riservato alla vita è uno spazio chiuso, limitato dai confini dei sistemi di vita (biosfera). Insomma, è un giardino. Basta pronunciarla perché questa affermazione inchiodi ciascun essere umano, passeggero della terra, alle proprie responsabilità quale garante del mondo vivente che ha ricevuto in gestione”* (Clément, 2021, p.56)

La metafora potente del pianeta come giardino ci pone come esseri umani in una posizione disarmante di grande responsabilità. Non è la prima volta però che tale metafora si presenta all'umanità. Si basti pensare all'etimologia del termine *paradiso*: *dal persiano pairidaeza, da cui anche l'ebraico pardeš, attraverso il greco παράδεισος, con il significato primitivo di "giardino recinto", "verziere", "parco"* (Enciclopedia Treccani). Nella Bibbia sappiamo che il termine acquisisce diversi significati, ma quello originario rimanda all'immagine del mondo perfetto come giardino, da cui siamo stati scacciati e al quale ritornare. Quella di Clément però non è una chiamata ad un atto di fede,

quanto piuttosto ad una presa di coscienza che non fa distinzioni tra culture e religioni, perché siamo tutti *giardinieri* del giardino planetario.

Il Giardino planetario quindi non è altro che l'insieme di tutti i giardini presenti nel pianeta, di cui si aprono i confini fino ad includere ogni paesaggio di marginalità, fino a coincidere con l'intera biosfera.

### 1.3.2 Il giardiniere chi è?

Siamo abitanti del giardino-pianeta e come tali siamo invitati ad essere giardinieri.

Questo ruolo, a cui la nostra società non c'ha preparati, ci viene spiegato negli scritti di Clément a partire dalla sua esperienza. Come è già stato scritto in queste pagine, è dal terreno della Creuse che nascono le riflessioni più importanti ed è proprio da quel giardino in movimento e dai terzi paesaggi di esso, che emergono le caratteristiche del giardiniere.

Dapprima bisogna mettere in chiaro che il giardiniere *“non è dotato di particolari competenze scientifiche; si distingue dal professionista non tanto per le conoscenze, ma per l'intenzione che riversa nella cura del giardino; la sua ispirazione è pura passione e non è accompagnata in nessun caso da alcun tipo di interesse economico.”* (Facciolongo, 2018, p.110).

Essere giardinieri quindi è una forma mentis. Si cura il giardino per il desiderio di farlo, questo porta il soggetto ad approfondire le proprie conoscenze, ad entrare in contatto con i diversi saperi per un interesse che va oltre quello personale.

Appurato che chiunque può essere un giardiniere, dovunque e in qualsiasi istante, gli aspetti che contraddistinguono questa figura sono quindi il rispetto per la biodiversità, il movimento e lo sguardo.

Quella che Clément mette in risalto nel proprio giardino è una relazione di condivisione continua con tutti gli esseri viventi presenti. Infatti questo paesaggio è da considerarsi suo tanto quanto lo è delle piante e degli animali che in esso vanno e vengono. Pertanto ogni giardiniere, in qualsiasi giardino-paesaggio esso si trovi, dovrà impegnarsi ad uscire dall'ottica antropocentrica con cui è cresciuto, per lasciare lo spazio all'incontro e confronto con l'altro. Per

fare questo però c'è bisogno di allenare lo sguardo, imparare a conoscere le peculiarità dei nostri giardini, così come i comportamenti degli animali nostri vicini. Tutto questo ci permette di intervenire nel giardino il meno possibile, ma se diventa necessario farlo, lo si fa sempre nel rispetto di ogni forma vivente e a tutela della spontaneità.

Il giardiniere difficilmente può essere anche progettista, perché il giardino è destinato a mutare nel tempo. Infatti Clément afferma che *“il giardiniere interpreta ogni giorno le invenzioni della vita; è un mago.”* Queste invenzioni di cui parla sono da considerarsi come la diretta conseguenza del movimento e dell'incontro delle diverse specie. Questo scenario, come abbiamo imparato, nasconde in sé un lato di incertezza che al contempo lo valorizza. Il giardiniere deve quindi osservare e interpretare questi movimenti e mutamenti, con la consapevolezza che anche lui è in continuo cammino.

La dimensione dell'errare, intesa come il vagare senza una meta, diventa il perno su cui concentrare l'allenamento dello spirito del giardiniere. Questa pratica, seppur inconsueta ai giorni nostri, è una delle più conosciute nel mondo della letteratura, così come in quello della pittura. Non sono forse gli stessi Rousseau, Baudelaire e molti degli artisti impressionisti, coloro che traevano ispirazione dal vagabondare? Il senso del camminare senza meta sta proprio in questo, lasciarsi stupire e fare esperienza dell'inaspettato. Clément stesso nel *Manifesto del terzo paesaggio* esprime questo bisogno di stupirsi, considerare la non-organizzazione come un principio vitale per lasciare spazio alla sorpresa. Il giardiniere quindi dev'essere anche un vagabondo, il quale però nella pratica dell'errare non smette mai di volgere lo sguardo a quegli spazi di confine, al particolare, in una costante, ma non affannata, ricerca di nuovi mondi con cui venire in contatto. Come esprimeva il lavoro di Duccio Demetrio *“L'attività del camminare si configura, prima di ogni altra cosa, come predisposizione alla riflessione e all'ascolto. Il cammino è pensato come una costante rivelazione di se stessi nella misura in cui si è capaci di scoprire i paesaggi che si dispiegano e il loro contenuto”* (Facciolongo, 2018, p.101-102). Questa pratica aiuta perciò il giardiniere a porsi in ascolto sia del paesaggio in cui è immerso, che di sé stesso.

Questa condizione ci conduce pertanto a riflettere sulla dimensione del tempo. Quest'ultimo nella pratica del giardinaggio e del vagabondare assume un ruolo di marginalità. Il tempo infatti può essere preso per essere "perso" nel mettersi in cammino, così come può essere allenamento all'attesa nel giardino. Nulla nell'etica di Clément rinvia ad un tempo dedicato al guadagno e alla corsa, perché ogni essere vivente ha diritto a realizzarsi secondo le proprie tempistiche. L'esempio più stupefacente è quello del seme:

*"Il seme trattiene il tempo. In che misura, non lo sappiamo; e nemmeno lui, che attende il momento adatto. Trattiene e cancella il tempo. Tra l'istante della sua nascita dal frutto e il momento della sua crescita, non succede niente. Niente, per settimane, mesi, anni. Talvolta secoli."* (Clément, 2013, p.71-72)

Così come avviene per il seme, anche il giardiniere ha diritto al suo tempo. Nel giardino quindi si è in relazione con tempi diversi, a volte possono essere rapidi, ma la lentezza la fa da padrona. È lentamente che il giardiniere può mettersi in osservazione del paesaggio e nel farlo, riuscire anche a dedicarsi uno spazio di auto-riflessività per migliorare fattivamente la qualità del proprio vivere e di conseguenza quella del giardino stesso.

## 1.4 Uno sguardo aperto

In questo percorso di scoperta del paesaggio, della ricchezza delle sue marginalità, così come della sua appartenenza al giardino planetario, siamo chiamati come amatori e giardinieri a non voltare le spalle all'impellente bisogno di cambiamento.

Clément ci parla attraverso i suoi scritti con toni ossimorici: talvolta con delicatezza altre volte con brutale schiettezza. Ad ogni modo questo atteggiamento quasi paradossale è la chiave attraverso cui leggere l'importanza del messaggio che vuole trasmettere.

Quello di Clément è un grido rispettoso, ci intima ad ampliare ed allenare il nostro sguardo, ma al contempo di farlo secondo gli stessi principi del manifesto.

Dobbiamo prendere e perdere del tempo per immergerci nell'indecisione, nel confronto con i nostri terzi paesaggi. Questa pratica, se accolta e ripetuta, ci porterà sicuramente a confrontarci col bisogno di diventare dei giardinieri e giardiniere del giardino planetario. L'intuizione vincente di Clément sta proprio in questo, nell'errare quasi distrattamente, sia col corpo che col pensiero. Perché nel fare ciò siamo coinvolti in un'azione involontaria di cura verso noi stessi e nel farne esperienza ci poniamo allo stesso modo nei confronti del giardino.

Forse non si tratta di una scoperta rivoluzionaria, ma portare rispetto verso noi stessi spesso e volentieri ci rende capaci di rispettare a nostra volta. Un pensiero scontato, ma al contempo non troppo, dato che Clément, spogliandoci del bisogno di produttività che contraddistingue la nostra società, ci ha aiutati proprio in questo. Sia chiaro però che nella proposta di Clément le diversità che il paesaggio offre, acquisiscono un ruolo di rilievo in questa pratica. È anzitutto dall'osservazione del giardino che possiamo prendere ispirazione per dare inizio al nostro errare.

Siamo di fronte ad un meccanismo che una volta innescato difficilmente può essere interrotto. Ognuno a modo suo verrà ispirato dal giardino e nel farlo si sentirà coinvolto ad essere parte integrante e non disgregante-distruttiva.

Inoltre quello di Clément è volutamente uno sguardo aperto.

Come abile giardiniere e insegnante ha saputo lasciare nella propria idea uno spazio di indecisione, una marginalità, in cui poter tornare a interrogare il pensiero stesso. Così ha reso possibile l'incontro con i diversi vissuti di chi si appresta alla lettura. In questo modo la contaminazione tra il pensiero di Clément e quello del suo fruitore, può dare origine ad evoluzioni del *Terzo paesaggio pensato*.

In questa sede l'incontro che involontariamente si è venuto a creare è tra terzo paesaggio e l'educazione. Come futura insegnante non ho potuto frenare il mio interesse dall'accostare pensieri così generativi e trasformativi al contesto scolastico.

## 2 Le potenzialità educative del terzo paesaggio

Il Terzo paesaggio introduce al tema ecologico, al quale è riservato un ruolo di rilievo ai giorni nostri, nel farlo però utilizza delle metafore che hanno l'obiettivo di avvicinare il singolo ad un senso di responsabilità e cura autentici. Ebbene si può affermare che l'intento di Clément sia stato in qualche modo sostenuto dall'introduzione degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 promulgati dall'ONU. Inoltre, la Scuola, in funzione di questi obiettivi, si sta muovendo anch'essa in direzione di un cambiamento sul piano educativo.

### 2.1 Agenda 2030 e Scuola

#### 2.1.1 Una complessità che va ascoltata

Non è di recente comparsa il bisogno di riorganizzare il rapporto tra uomo e Natura. Eppure l'ottica antropocentrica rimane difficile da scardinare, soprattutto se a questa vi si aggiunge il benessere percepito da una parte della popolazione da quando siamo passati ad una vita fondata sul consumo. Chiedere di ridimensionare il proprio stile di vita per quanto necessario, attualmente risulta quasi impossibile, dal momento che il tipo di cambiamento richiesto deve passare prima di tutto per un cambio di *forma mentis*. Ecco allora che la visione di Clément cerca d'introdursi in questa dinamica, nella forte speranza di produrre degli effetti mediante un cambio di paradigma. Ma come dare avvio ad un pensiero nuovo?

Quello dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* è l'esempio che negli ultimi anni più si avvicina al creare e sviluppare una coscienza collettiva che si tramuti in azioni concrete per la salvaguardia del pianeta. Si tratta di un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità. Come riportato

nel sito delle Nazioni Unite, l'Agenda 2030 è stata "Sottoscritta il 25 settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri delle Nazioni Unite, e approvata dall'Assemblea Generale dell'ONU, l'Agenda è costituita da **17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile** – Sustainable Development Goals, SDGs – inquadrati all'interno di un programma d'azione più vasto costituito da 169 target o traguardi, ad essi associati, da raggiungere in ambito ambientale, economico, sociale e istituzionale **entro il 2030.**"(i caratteri in grassetto sono riportati così come nel testo citato). Quello che questi 17 obiettivi (immagine 3) mirano a raggiungere è una sostenibilità in senso lato, ovvero sia in ambito ambientale, sociale che economico. Chiaramente questo programma non si prefigge di risolvere tutti i problemi del mondo, ma si impegna maggiormente a porre fine alle condizioni di povertà, così come a lottare contro le ineguaglianze, ad affrontare i cambiamenti climatici e a costruire società pacifiche che rispettino i diritti umani.



**Immagine3:** Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 dell' ONU

Da questi obiettivi traspare un concetto chiave ed è quello di complessità. Il termine "complesso" deriva dal latino *complexus*, che significa abbracciare, comprendere, l'essere connessi insieme. Infatti di connessione e comprensione si deve parlare se si vuole realmente dare avvio ad un cambiamento sul piano etico. Così come Clément ci invita ad essere giardinieri del Giardino Planetario



in funzione della limitatezza di quest'ultimo, l'Agenda 2030 ci chiede invece, seppur indirettamente, di prendere consapevolezza della complessità alla base di ogni nostra azione, per diventare delle persone più rispettose. Quello in cui viviamo è a tutti gli effetti un sistema complesso dal momento che, come si studia in ambito biologico e non solo, si definisce complesso perché ha una fitta trama di connessioni tra i vari fattori. Questo significa che ogni azione agita su un punto, avrà necessariamente degli effetti sistemici da un'altra parte. È con questa realtà che ci dobbiamo misurare, perché anche se non percepiamo direttamente gli effetti delle scelte che stiamo prendendo, ci sono zone del pianeta che stanno pagando a caro prezzo gli effetti di quelle nostre scelte. Quindi un sistema complesso perché basato su interrelazioni.

Un esempio concreto di tale caratteristica può essere rappresentato dagli effetti a catena che scaturiscono da un incendio: se per l'appunto avviene un incendio in zone come l'Australia, l'Africa, la Siberia oppure nella foresta Amazzonica, oltre ad una evidente distruzione di biodiversità, si parlerebbe anche di distruzione di un sistema di immagazzinamento di anidride carbonica, la quale non essendo assorbita viene restituita nell'atmosfera. Si tratta di uno tra i molti esempi che definiscono il carattere di interrelazione che contraddistingue il nostro sistema Terra, ma ancora più importante è la consapevolezza delle *retroazioni positive* che questo comporta. In ambito scientifico la retroazione positiva è essenzialmente il moltiplicarsi e l'amplificarsi degli effetti in un sistema, vedasi l'esempio degli incendi.

Ciò che viene spontaneo chiedersi in funzione di quanto appena descritto è quindi come la specie umana possa ritrovare un rapporto armonioso con la biodiversità del pianeta. La risposta può svilupparsi dall'unione del principio del Terzo Paesaggio, e quindi anche del Giardino Planetario, con quanto espresso negli obiettivi di sviluppo sostenibile. Si tratta, come già più volte affermato, di un cambio di prospettiva che si deve concretizzare prima di tutto sul piano morale ed etico. Il prendersi cura del nostro giardino, così come di chi vi abita al suo interno, che in questo caso non si tratterebbe solo di flora e fauna come espresso da Clément, ma al contempo anche delle diseguaglianze tra le

popolazioni, è l'approccio su cui fare leva per porre le basi di un fattivo cambio di paradigma.

La ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale G. D'Aprile afferma che *“a fronte di un paradigma della crescita illimitata, oggi egemone, che fa leva sulla dimensione esclusivamente quantitativa dell'esistente, la formula dello sviluppo sostenibile nei termini di “un'ecologia della relazione” (Bateson, 1997) non riesce sempre ad inverare nel contesto delle prassi di comportamento dell'uomo le antiche virtù della temperanza, della misura, della moderazione e del senso del limite, di armonia e compostezza.”* (Tomarchio, D'Aprile, 2018, p.152). Da quanto emerge in questa affermazione, bisogna passare da un paradigma di illimitatezza, diretta conseguenza di un'etica volta al consumo, ad uno che promuova invece la limitatezza, portando con sé la conseguente necessità di ritrovare nel comportamento dell'essere umano un senso del limite. Quest'ultimo si dovrebbe fondare su un sincero desiderio verso il prendersi cura dell'ambiente, così come delle popolazioni presenti in esso, per dare spazio anche a quel senso di armonia e compostezza sopra citato.

L'altro valore aggiunto dell'Agenda 2030 è quello di promuovere uno *“sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri”* (WCED, 1987). Per citare nuovamente G.D'Aprile *“Tale definizione sollecita, seppur implicitamente, una riflessione pressoché immediata per chi si occupa di ricerca educativa: cooperazione, consegne intra-intergenerazionali, progettualità per il futuro, equità, assunzione di responsabilità, snodi essenziali che espandono l'orizzonte di significato, con la sottolineatura della dimensione etica di ogni atto umano, rinviando alla centralità della formazione per educare soggetti che siano in grado di realizzare se stessi in sintonia con gli altri e con il mondo circostante, secondo modalità solidaristiche, e non meramente utilitaristiche.”* (Tomarchio, D'Aprile, 2018, p.150). Emerge quindi un lato fondamentale per la realizzazione di tale obiettivo così generativo, ovvero il ruolo centrale dell'istruzione e dell'educazione.

Sono questi i mezzi più potenti attraverso cui dare avvio ad un cambiamento di prospettiva, infatti la stessa Agenda 2030 pone come quarto

obiettivo "*l'istruzione di qualità*". Se viene garantita un'istruzione fin da piccoli, periodo in cui si è più ricettivi e sensibili nell'apprendimento di stili di vita sani e rispettosi, possiamo sperare in un cambio di rotta. In funzione di questo aspetto l'obiettivo quattro dell'Agenda si sviluppa ponendosi come traguardi entro il 2030 quelli di:

1. Garantire a tutti un'istruzione primaria e secondaria libera, equa e di qualità.
2. Garantire a tutti l'accesso alle scuole dell'infanzia.
3. Rendere accessibili economicamente l'istruzione tecnica, professionale e universitaria.
4. Aumentare il numero di adulti e giovani che abbiano le competenze necessarie per l'occupazione.
5. Eliminare le disparità di genere e garantire la parità di accesso per i più vulnerabili a tutti i livelli d'istruzione.
6. Assicurarsi che tutti i giovani e una parte sostanziale di adulti raggiungano l'alfabetizzazione e l'abilità di calcolo.

Oltre a questi sei vi è un settimo traguardo che riporto integralmente:

7. *Garantire entro il 2030 che tutti i discendenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile (Agenda 2030, 2015).*

Questo traguardo riveste un ruolo fondamentale perché funge da lente d'ingrandimento, in quanto rendere evidente l'importanza di educare alla cittadinanza e all'educazione ambientale nel contesto scolastico. Da tempo questo ambito dell'educazione è stato un paesaggio marginale della Scuola, ma come imparato con Clément è proprio in questi paesaggi così ricchi che vi si possono scoprire dei valori rinnovatori. D'altronde era già abbastanza chiara la necessità di reintrodurre nel curriculum scolastico delle ore dedicate all'educazione civica, dal momento che i bambini e le bambine sono immersi in

un contesto quotidiano di crescente sensibilizzazione al tema ecologico. Proprio in funzione di questo, come ci ricorda la *teoria ecologica di Bronfenbrenner*, è l'ambiente a determinare la nostra crescita, influenzando ogni aspetto della nostra vita. Quindi sentendo parlare sempre più di ecologia nelle pubblicità, nei programmi tv, così come nei cartoni educativi o anche e soprattutto attraverso il ripetersi di manifestazioni nelle proprie città, vedasi l'esempio di *Friday for Future*, bambini e bambine, ragazzi e ragazze entrano in stretto contatto con la realtà che li circonda. Diventa così fondamentale il ruolo di una educazione ecologica, sia familiare che scolastica, al fine di aiutare quei bambini e ragazzi a comprendere e ancor più a sviluppare un proprio pensiero critico sull'argomento, per non restare bloccati nel ruolo di semplici fruitori di contenuti. Questo passaggio è al contempo determinante per dare avvio ad un cambio di prospettiva che dia effettivamente un posto di rilievo al tema ecologico.

Il pregio dell'Agenda 2030 è stato sicuramente quello di incentivare a trovare al più presto una soluzione per regolamentare e per l'appunto reintrodurre l'educazione civica come insegnamento scolastico.

## 2.1.2 L'introduzione dell'Educazione Civica

Dal momento che si è appurata l'importanza del ruolo educativo della Scuola nel processo di conversione del paradigma etico vigente, e che questo passa attraverso un'educazione civica, si andrà ora ad analizzare come il contesto scolastico ha risposto a tale necessità.

Volgendo lo sguardo ai primi decenni del nostro secolo, abbiamo il *D.M. n.137 del 1 settembre 2008* e la *legge n.169 del 30 ottobre 2008* le quali nell'articolo uno presentano la voce "Cittadinanza e Costituzione". Quest'ultima riporta che *“A decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2008/2009, oltre ad una sperimentazione nazionale, ai sensi dell'articolo 11 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 [autonomia scolastica - iniziative finalizzate all'innovazione], sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione», nell'ambito delle aree storico-geografica e*

*storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse. Iniziative analoghe sono avviate nella scuola dell'infanzia" (Gazzetta Ufficiale ).*

Da questa legge quindi viene introdotta, in ambito di autonomia scolastica, la possibilità di introdurre nel monte ore delle discipline di storia e geografia l'opportunità di trattare di temi in ambito di cittadinanza, con un occhio di riguardo al contesto regionale. Seppur questo si possa considerare un primo passo verso una valorizzazione dei temi dell'educazione civica, nulla sembra far trasparire un'attenzione alla sfera ambientale, oltre al fatto che è lasciata all'autonomia della Scuola la scelta o meno di accogliere questa proposta.

È con le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo Scolastico 2012* sottoscritte dal MIUR che viene dato un respiro più ampio all'argomento ecologico. Infatti, anche se non citato per la scuola dell'infanzia, per la scuola primaria e secondaria di primo grado viene promossa un'educazione alla cittadinanza *"attraverso esperienze significative che consentono di apprendere il concreto prendersi cura di sé stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscono forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile."* (Indicazioni Nazionali, 2012, p.25). Nella riga successiva il testo prosegue mettendo in rilievo come gli obiettivi fondamentali dell'educazione alla cittadinanza siano il *senso di legalità* e lo sviluppo di un'*etica della responsabilità*.

Si può serenamente affermare che con queste premesse già dal 2012 sia stato dato l'avvio ad un cambio di rotta da parte del contesto scolastico, ma nell'approfondire tale argomento tra traguardi di sviluppo e obiettivi d'apprendimento si evince che il tema sia stato limitato a tre discipline:

- **Storia** con l'*educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva*
- **Geografia** con *"La conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale ereditato dal passato, con i suoi "segni" leggibili sul territorio, si affianca allo studio del paesaggio, contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali, anche nella loro proiezione futura. Tali percorsi consentono sintesi con la storia e le scienze sociali, con cui la geografia*

*condivide pure la progettazione di azioni di salvaguardia e di recupero del patrimonio naturale, affinché le generazioni future possano giovare di un ambiente sano. Riciclaggio e smaltimento dei rifiuti, lotta all'inquinamento, sviluppo delle tecniche di produzione delle energie rinnovabili, tutela della biodiversità, adattamento al cambiamento climatico: sono temi di forte rilevanza geografica, in cui è essenziale il raccordo con le discipline scientifiche e tecniche. il punto di convergenza sfocia nell' educazione al territorio, intesa come esercizio della cittadinanza attiva, e nell'educazione all'ambiente e allo sviluppo.”* (Indicazioni Nazionali, 2011, p.46).

- **Scienze** con l'espressione di cura dell'ambiente sviluppata in due traguardi; traguardo di sviluppo al termine della scuola primaria *“Atteggiamenti di cura verso l'ambiente scolastico che condivide con gli altri; rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale”* e traguardo di sviluppo al termine della scuola secondaria di primo grado *“È consapevole del ruolo della comunità umana sulla Terra, del carattere finito delle risorse, nonché dell'ineguaglianza dell'accesso a esse, e adotta modi di vita ecologicamente responsabili.”* (Indicazioni Nazionali, 2012, pp. 55-56).

Come si può notare da quanto appena riportato, la sfera dell'educazione civica viene decisamente ampliata nelle Indicazioni 2012. Ciò che però le rende ancora lontane da un'ottica trasformativa a tutto tondo, sta proprio nel racchiudere argomenti così importanti alla competenza di tre sole materie e ai soli gradi scolastici della scuola primaria e secondaria di primo grado. Dal momento che se ne comprende l'importanza etica, il passo successivo è quello di estendere questa educazione all'attenzione di ogni grado scolastico e di ogni singola disciplina.

Con l'avvento delle *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018* si ha già un grande passo in avanti, poiché sono citati al suo interno gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030, i quali come affermato qualche pagina più sopra, hanno il merito di incentivare la Scuola ad un'educazione civica in senso lato.

Ebbene un cambiamento avviene con la *Legge 92 del 20 agosto 2019*, la quale introduce ufficialmente l'*Educazione Civica* come disciplina trasversale che interessa tutti i gradi scolastici, dalla scuola dell'Infanzia fino alla scuola secondaria di II grado. Questa disciplina entra nelle aule scolastiche dall'anno seguente all'entrata in vigore della legge, a seguito del *D.M. 35 del 22 giugno 2020*, recante "Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92". Il decreto è articolato in tre allegati:

- Allegato A: Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica;
- Allegato B: Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (D.M. n. 254/2012) riferite all'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica;
- Allegato C: Integrazioni al Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione (D. Lgs. 226/2005, art. 1, c. 5, Allegato A), riferite all'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica.

L'allegato di nostro interesse è l'Allegato A, il quale è articolato a sua volta in tre sezioni:

1. *Quadro normativo* - nel quale emerge il carattere trasversale e interdisciplinare della nuova disciplina, con la specifica che le ore complessive ad essa dedicate annualmente debbano ammontare almeno a 33 ore.

2. *Aspetti contenutistici e metodologici* - vengono presentati i nuclei tematici dell'insegnamento ovvero la Costituzione, lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza digitale.

3. *La prospettiva trasversale dell'insegnamento di Educazione Civica* - si approfondiscono le caratteristiche di questa disciplina, la quale assume più propriamente la valenza di matrice valoriale trasversale che va coniugata con le discipline di studio, per evitare superficiali e improduttive aggregazioni di contenuti teorici e per sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extra disciplinari.

Arrivati a questo punto si raggiunge una consapevolezza essenziale di tale insegnamento, ovvero che per quanto fosse necessario regolamentarlo e

introdurlo ufficialmente, comunque quest'ultimo sfugge alle normali dinamiche delle altre discipline, in quanto si contraddistingue per essere parte fondamentale e al contempo marginale di ognuna di esse. Ecco allora che si potrebbe leggere l'educazione civica come uno dei *terzi paesaggi educativi* della Scuola. Sorge spontaneo, perciò, chiedersi come possa essere realmente valorizzato questo insegnamento. Dopo anni di corse all'adattamento dei testi normativi, la risposta sembra comunque basarsi su un ragionamento semplice e disarmante: il metodo più efficace per promuovere questo insegnamento è *l'essere d'esempio*. Ogni insegnante, indipendentemente dalla disciplina insegnata, dovrebbe farsi esempio dei valori promossi dall'educazione civica. In questo modo i discenti apprendono indirettamente come confrontarsi con se stessi, gli altri e il mondo che li circonda. Per quanto possa sembrare scontata come affermazione, rimane un punto cardine per far sì che tale insegnamento abbia una reale efficacia per la crescita morale ed etica degli alunni. È risaputo che la figura dell'insegnante funga da modello, così come quella dei familiari, coi quali la scuola ha il dovere d'interagire per fornire agli studenti un ambiente di crescita il più equilibrato possibile. Come esprime la professoressa di Pedagogia Generale e Sociale L. Mortari *"la maturazione di un nuovo orientamento etico non è un processo meramente intellettuale, ma socialmente partecipato, nel senso che i criteri normativi cui la ragione riconosce valore diventano idee vitali, capaci cioè di provocare una sensibile ridefinizione del piano dell'agire, quando il soggetto è partecipe di un contesto in cui tali principi non sono meramente enunciati, ma è tangibile l'impegno a metterli in pratica"* (Silva, Mortari, 2018, p.17).

Poste queste premesse bisogna perciò chiedersi: *come la Scuola e gli insegnanti si fanno esempio di tale insegnamento?*

## 2.2 Dopo il contesto pandemico

La riflessione che si vuole portare avanti in questa tesi va necessariamente contestualizzata alla luce della situazione pandemica che ha interessato da due anni a questa parte l'intero pianeta.



Quello del virus SARS-CoV-2 è stato un attacco su tutti i fronti della vita umana, così forte che ha obbligato il mondo intero ad un periodo di “stasi”. Una crisi questa, che non ci saremmo mai aspettati, eppure ci ha costretti a fare i conti con i nostri stili di vita.

Per quanto avvertita come inaspettata questa pandemia ha avuto in sé dei tratti prevedibili che l'intervento del professore evoluzionista T. Piovani, al convegno “*Università e scuola per un'educazione sostenibile di qualità: l'agenda 2030*” indetto il 29 aprile 2022 dall'Università degli Studi di Padova, ha espresso con le seguenti parole:

*“Mi spiace che non si sottolinei abbastanza, un punto essenziale anche questo educativo oltre che scientifico, le pandemie non vengono dal nulla. Le pandemie ci sono sempre state nella evoluzione umana, chiaramente però sono aumentate molto dopo il neolitico, quando noi abbiamo addomesticato gli animali, con i quali conviviamo strettamente, perché gli agenti patogeni fanno il salto di specie come abbiamo visto. Ma sono aumentate tantissimo [le pandemie] negli ultimi decenni, a causa delle devastazioni ambientali, a causa della deforestazione, a causa del fatto che noi creiamo delle situazioni in cui aumenta moltissimo la probabilità che agenti patogeni portati dagli animali facciano il salto da loro a noi. Siamo entrati in quella che diversi miei colleghi virologi, epidemiologi ed ecologi hanno chiamato l'era pandemica. [...] Questo cosa significa? Non che ci dobbiamo spaventare, ma che dobbiamo essere più previdenti e quindi capire che usciamo dalle pandemie certo con i vaccini [...] ma se noi vacciniamo solo la parte ricca del mondo, l'altra metà rimane serbatoio per le varianti del virus. Se noi non riduciamo le condizioni ecologiche che fanno ridurre le pandemie, rischiamo di ritrovarci daccapo a dover cercare un altro vaccino e nel frattempo con tutti i problemi che ne conseguono.”*  
(trascrizione pedissequa tratta dalla videoregistrazione dell'intervento)

Questo contributo si lega al concetto di *global health* (sempre citato dal professore T.Piovani) e all'importante messaggio educativo che tutto è connesso. Proprio come si è già trattato parlando di complessità, si parla anche in questo caso di interrelazioni e retroazioni positive, la pandemia è nell'effettivo un evento che retroattivamente è stato incentivato da scelte e stili di vita che

non hanno saputo guardare alla salute dell'ambiente. Tutto ciò ci riporta pienamente alla ricerca e promozione di una consapevolezza che modifichi la forma mentis, al fine di smettere d'essere avidi consumatori e sfruttatori del pianeta.

Da una situazione di crisi globale a livello ambientale da decenni sullo sfondo, ad una prorompente in ambito sanitario, economico e sociale. Per quanto devastante questa crisi può (e dovrebbe) essere letta in due modi partendo proprio dall'etimologia della parola "crisi" nella lingua cinese. In questa lingua il termine crisi è composto da due ideogrammi: "wei" che significa "problema" e "ji" che significa "opportunità". Questo tipo di lettura ci aiuta ad osservare il "problema" della pandemia da un altro punto di vista, ovvero quello di trovare in esso delle opportunità.

È innegabile che questa realtà ci ha posti di fronte a diverse opportunità, soprattutto in ambito ecologico. Si basti pensare a come in quei primi mesi di lock down si sia riscontrato come l'assenza di un'azione umana intensa sul territorio abbia riportato ad acque più pulite e ad aria meno inquinata, tanto da portare alcune specie ad addentrarsi in zone prima d'ora impensabili. Sempre in questo merito, in un'intervista di Domus, Gilles Clément si espone in merito alla situazione pandemica e afferma *"Penso che lo choc cui siamo sottoposti possa essere una maniera di riapprendere a vivere per tutti i cittadini. Intendo per questo ritrovare l'economia domestica, rigovernare la casa e il giardino, riscoprire l'uso del tempo. Non siamo costretti a correre, obbligati a essere veloci come prima, dobbiamo recuperare una maniera di vivere che abbiamo dimenticato per colpa di una nevrosi economica che ci ha obbligati a essere sempre competitivi, performanti, soprattutto in Francia dove abbiamo avuto un approccio del tutto sbagliato. Certo, c'è chi soffre per il confinamento e per un'economia che li mette in difficoltà, ma ci sono anche molti che ora scoprono un modo nuovo (o antico) di organizzarsi".* (Orazi, 2020)

Ecco allora che lo stesso Clément, con toni critici, ci invita a trarre il meglio da una situazione di crisi, a ritrovare un tempo in cui soffermarsi per scoprire uno stile di vita differente da quello della corsa costante alla produttività. Questa condizione di opportunità ha naturalmente toccato anche le sorti della Scuola.

Sicuramente il contesto italiano va lodato per la prontezza con cui ha promosso la didattica a distanza, adattandola alle esigenze di ogni ordine e grado scolastico, ma permane ancora oggi un sentimento controverso per questa pratica. Fermo restando che questa condizione abbia spinto gli insegnanti e i docenti ad un aggiornamento in ambito tecnologico quanto più necessario per la nostra epoca, non tutti però sono stati in grado di adeguarsi a tale condizione. Questa è già una delle prime difficoltà emerse, ma quelle che più si sono fatte sentire sono state mosse sia dai genitori che dagli insegnanti, ovvero la mancanza di socializzazione e la perdita di tempo prezioso sottratto all'apprendimento. Per quanto riguarda la prima è chiaro, a distanza ormai di due anni, che i danni psicologici scaturiti dal distanziamento sociale siano stati molti e profondi, così come per bambini e ragazzi anche per gli adulti. Nel caso invece della seconda bisogna sottolineare che la Scuola non ha preparato i propri discenti all'uso sapiente del tempo, dal momento che quest'ultimo è sempre stato volto all'etica del profitto. Questo periodo d'arresto è stato vissuto come un ostacolo al normale svilupparsi graduale delle abilità e delle competenze, così come sempre fatto in anni di insegnamento.

Tuttavia, il tassello mancante di tale situazione sta proprio nel sapersi fermare, nel comprendere che questi "ritardi" causati dalla pandemia, siano in realtà un'opportunità per ripensare la pratica educativa.

In conclusione si può quindi affermare che quello del COVID-19 sia stato un contesto che ci ha posti, di fronte a molte perdite, alla necessità di rivalutare il nostro modo di vivere su tutti i piani sociali. Questa opportunità pagata cara, va necessariamente colta ed è compito soprattutto dei contesti educativi quello di promuovere una nuova consapevolezza e un'etica ecologica.

*Occupati di una casa e sarai felice un anno,  
occupati di qualcuno, sarai felice qualche anno,  
occupati di un giardino per essere felice tutta la vita.  
proverbio cinese*

## 3 Il terzo paesaggio della Scuola

Come abbiamo potuto comprendere già nel primo capitolo, quello del Terzo Paesaggio e del Giardino Planetario sono due metafore che efficacemente ci avvicinano a temi importanti dell'ecologia, alla cui base vi sono i valori del rispetto e della cura. La metafora ha il vantaggio di essere *“uno dei meccanismi basilari con cui l'uomo crea nuovo sapere: questo accade perché i simboli uniscono ragione e immaginazione, dando vita a una razionalità immaginativa che ci può aiutare a vedere ciò che altrimenti non vedremmo. In altre parole, la metafora è uno degli strumenti più importante con il quale conosciamo la realtà poiché crea un ponte tra le nostre capacità di comprensione e le nostre capacità interpretative.”* (Silva, Mortari, 2018, p.119). Proprio in funzione di questo ponte offertoci da Clément possiamo qui indagare se all'interno del contesto scolastico vi siano o meno dei terzi paesaggi e dei giardini a cui volgere il nostro sguardo. Tuttavia, non bisogna dimenticare la provocazione lanciata nel precedente capitolo con la domanda *“come la Scuola e gli insegnanti si fanno esempio di tale insegnamento?”* riferendosi all'educazione civica.

L'obiettivo sarà dunque quello di cercare una risposta nell'attuale panorama scolastico attraverso le metafore condivise da Clément, le quali, va ricordato, sottendono uno spirito di cambiamento volto a rivoluzionare il paradigma attuale.

### 3.1 Il giardino classe

Quello che possiamo apprendere dalle teorie e dagli studi di Gilles Clément è il saper osservare e reinterpretare il mondo con occhi diversi. Se è

vero che il nostro pianeta può essere inteso come Giardino Planetario, allora possiamo apprestarci a guardare le parti che lo compongono, le quali seppur marginali nella sua vastità, fungono da campione attraverso cui valorizzarlo.

In questo caso lo sguardo si posa sul *Giardino Classe*, più propriamente su quello della scuola primaria, al cui interno dimorano diversi abitanti.

### 3.1.1 Alla ricerca di armonia

Quello delle classi di scuola primaria è un giardino che va studiato a fondo. Ciò che lo contraddistingue è sicuramente la presenza di un'alta diversità tra i soggetti che lo abitano. Nello specifico questo territorio è condiviso tra bambini, bambine, insegnanti, personale ATA e qualche ospite passeggero. Così come nel giardino descritto da Clément, anche in questo vi sono degli spazi di marginalità. Per comprendere quali essi siano c'è bisogno d'indagare sulle dinamiche che intercorrono tra l'ambiente, i bambini e l'insegnante.

Il contesto scolastico attuale è sicuramente il primo elemento sul quale soffermarsi. In sede di questa tesi è stato più volte portato alla luce come la realtà nella quale ci troviamo sia legata ad una dinamica fondata sulla produttività e il consumo. Questo binomio nel mondo della Scuola si è fatto largo dando rilievo ad uno sviluppo incentrato sulle capacità produttive e performative dell'alunno. In questa dinamica rientrano anche le aspettative all'essere sempre efficienti e all'errare il meno possibile, dato che questo significherebbe una perdita di tempo. Non bisogna dimenticare la tanto nominata "rincorsa" al programma. Questa, che spesso e volentieri sfugge alla possibilità di autonomia data dallo Stato, pone l'attenzione sui confronti che quotidianamente nascono tra insegnanti e genitori di classi differenti, nutrendo risentimenti per la posizione dell'una o dell'altra classe rispetto allo stesso programma. Ricordiamo inoltre che in funzione del periodo pandemico, quest'ansia legata ai ritardi nel programma si è accentuata.

La situazione così brevemente riassunta ha già le sue evidenti criticità, alle quali però va sommato il rischio costante che gli insegnanti, succubi anch'essi della corsa al miglior risultato nel più breve tempo possibile, possano così

sovraccaricare gli alunni e le alunne di nozioni, senza lasciare loro il tempo di assimilarle.

La panoramica appena data sembra non guardare alle diversità, ai bisogni del singolo alunno, in pratica tende a porre tutti su uno stesso livello: dovunque tu ti possa trovare nel tuo percorso di crescita e apprendimento, con quanto possiedi come abilità, devi comunque e sempre produrre il risultato migliore per la società e non quello migliore per la tua persona.

Si può concludere quindi che il punto di vista dei discenti e i loro reali bisogni, nell'attuale paradigma, perdano di significato.

Questo è uno degli spazi di marginalità del giardino classe.

Quanto appena affermato può sembrare in netto contrasto con gli studi e i progressi raggiunti in ambito pedagogico e didattico degli ultimi decenni. Infatti non bisogna nascondere che in merito alla valorizzazione e comprensione delle diversità d'apprendimento la Scuola si sia spesa molto. Tuttavia continua a rimanere il contrasto tra quanto detto a parole e quanto realmente messo in pratica. Ad ogni modo, l'immagine della realtà scolastica data non vuole essere catastrofica, ma quanto il più possibile vicina a quelle dinamiche che spesso e volentieri rimangono nascoste sotto alla facciata "migliore possibile" che la società si aspetta di vedere.

Il risultato che si ottiene ampliando lo sguardo è quello di una scuola che promuove il paradigma della produttività, ma la quale a sua volta è investita dallo stesso. C'è bisogno perciò di impegnarsi al fine che anche la scuola scopra la sua metafora, quella che faccia sentire come essenziale e non rimandabile un cambiamento sul piano etico e morale del proprio agire.

Ad incentivare questo transito si possono prendere in analisi le riflessioni e gli studi della professoressa D. Lucangeli presenti nel libro "*Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*". Quest'ultima grazie alla partecipazione in una commissione ministeriale ha potuto indagare il livello di benessere e malessere nelle scuole italiane. Seppure il campione preso in analisi sia stato quello di ragazzi preadolescenti e dei loro insegnanti, i risultati emersi toccano necessariamente anche le sponde della scuola primaria.

L'obiettivo dello studio è stato quello di ottenere una stima della sensazione di inadeguatezza e disagio a scuola sperimentata dai giovani, identificando anche il limite significativo, cioè discriminare tra un malessere risolvibile e uno talmente acuto da essere fonte di ansia, angoscia, preoccupazione, desiderio di fuga e percezione che ciò che lo studente sta vivendo è nocivo per lui. I dati raccolti hanno visto il 27% del campione dichiarare di stare «così così», ovvero non del tutto bene, e il restante 73% di stare male. Per quanto già critici come esiti, si è verificato che il 60% del campione che non sta bene percepisce questo malessere stabilmente, quindi non ha ricordo di essere *mai* stato bene a scuola. La motivazione di questo sentire risulta scaturire da due aspetti: Il carico cognitivo richiesto e dalla presenza di emozioni come noia e senso di colpa.

Questi dati portano necessariamente ad una riflessione, per citare la stessa Lucangeli "*Siamo di fronte a un problema di inadeguatezza del carico cognitivo, per quantità e qualità: i nostri ragazzi vengono ingozzati (questa è la quantità) di prestazioni (questa è la qualità). Intendo dire che ai ragazzi viene chiesto di memorizzare procedure e regole in grande quantità anziché di far proprie delle conoscenze che servono loro per sviluppare delle competenze utili per il futuro.*" (Lucangeli, 2019). Il problema così presentato riporta l'attenzione al flusso dinamico delle direzioni di apprendimento dei bambini e delle bambine, ovvero al "da fuori a dentro", al "da dentro a dentro" e al "da dentro a fuori". Sulla base dei risultati emersi si può affermare che la scuola sta eccedendo nella quantità fornita di informazioni nel processo "da fuori a dentro", tant'è che il passaggio intermedio di riflessione creativa (*da dentro a dentro*) su quanto assimilato, difficilmente può avvenire e gli alunni sono costretti a restituire le informazioni (*da dentro a fuori*) così come gli sono state date. Si tratta di "*menti frigorifero*", come dice la professoressa Lucangeli, proprio perché i bambini vengono abituati a ricevere delle informazioni che poi dovranno riconsegnare intatte all'insegnante, la quale per assurdo li valuterà proprio in funzione di tale capacità.

Per quanto riguarda invece le emozioni riscontrate dalla ricerca, ossia noia e senso di colpa, queste si legano all'apprendimento facendo sentire il discente

colpevole se non riesce oppure annoiato. *“Dunque allo studente viene chiesto di imparare troppo, in poco tempo, senza passione, con l'ansia di doverne rendere conto, la frustrazione di non riuscire, la sensazione di perdere tempo per cose più utili che piacevoli: di fronte a tutto ciò il cervello, che ha una struttura vivente che ogni millesimo di secondo resetta i propri circuiti sulla base delle informazioni che riceve, è costretto a spendere energie per qualcosa che non provoca benessere, bensì allerta”* (Lucangeli,2019).

Questa realtà urla da ogni direzione il bisogno di ritrovare un senso alla relazione tra insegnanti e studenti, in funzione di un aiuto concreto verso quest'ultimi a vivere il proprio percorso di crescita come *significativo e armonioso*.

Ecco allora che viene alla luce un'altra marginalità del giardino classe: Il bisogno di armonia.

Si tratta di un concetto ormai in disuso, fatta eccezione per il campo musicale, nel quale rappresenta l'essere in unione, in collegamento con tutti gli strumenti dell'orchestra per dare luogo ad una melodia. Anche quei bambini e quelle bambine di cui stiamo parlando hanno bisogno di essere in unione coi propri strumenti, ma come possono farlo in un contesto che non sembra dare loro questa opportunità?

Bisogna introdurre nel panorama scolastico la ricerca del stare bene, del vivere quanto più gioiosamente possibile il percorso del proprio apprendere, dell'esser-ci e quindi del riflettere sul proprio essere. Sarebbe interessante al termine delle verifiche, di interrogazioni o anche semplicemente a fine giornata, ritagliare del tempo per poter chiedere ai bambini *«siete stati felici di quello che avete imparato/studiato/scoperto oggi?»*. Si tratterebbe d'introdurre sempre più *“domande fondamentali invece che fondamentali”* come affermava Korczak, le quali hanno il potere di generare nei bambini riflessioni sul loro io e di conseguenza sul proprio agire. Questo processo così semplice innescherebbe una spirale positiva capace di ridare senso alla pratica didattica.

Quindi per coltivare il giardino classe è necessario dapprima coltivare i singoli giardini che albergano nei suoi abitanti, o se si preferisce, al saper accordare gli strumenti musicali di cui l'orchestra dell'lo è composta.



A tal proposito vi è un capitolo del saggio *“Ripensare la relazione educativa”* di E. Toffano Martini che approfondisce il tema della ricerca dell’armonia nel contesto formativo citando un lavoro del filosofo francese J. Guitton e del giornalista J.J. Antier. Dal confronto di queste due figure è nato un percorso strutturato in cinque punti, da loro chiamati *“messe a fuoco”*, fondamentali per il raggiungimento dell’armonia; la curiosità è che in questa loro idea sono stati ispirati sempre dalle vedute dei paesaggi della Creuse, così come è avvenuto per il nostro Clément.

La prima messa a fuoco si sofferma sulla diade del *formale* e dell’*informale*, la quale viene accostata all’immagine del paesaggio composto sia da elementi naturali che antropici. Il messaggio dietro a questo primo punto è che il percorso formativo richiede l’intreccio tra aspetti diversamente connotati, ovvero tra elementi più strutturati, organizzati e quindi formali, con elementi più spontanei, liberi, perciò informali. *“Il differenziale l’attività spontanea da quella guidata, la conoscenza concettuale da quella esistenziale non significa, allora, allontanarle o contrapporle, bensì apprezzarle entrambe e semplicemente considerare di dover offrire a ognuna spazi, tempi, occasioni perché possano prendere una buona forma, intersecandosi opportunamente, nella salvaguardia di alternanza, complementarietà, circolarità virtuosa”* (Toffano Martini, 2007, p.100)

Se si osserva bene la contrapposizione appena esposta è presente anche nell’etimologia della parola *educare*: trarre fuori, condurre altrove e mettere dentro, nutrirsi. Si crea così l’idea di uno sforzo costruttivo che è insieme apertura all’inatteso.

La seconda messa a fuoco e la terza sembrano essere il prolungamento della prima, in quanto pongono alla base dell’itinerario formativo il saper variare tra *“zone selvagge”*, la cui descrizione ricorda quella del terzo paesaggio, dove esplorare in autonomia e *“zone sistematiche”* la cui esplorazione è guidata. In questi contesti, come espresso nel terzo punto, vi è come compito formativo quello dell’*equilibrio*. A tal proposito l’autrice prosegue affermando che *“l’educazione da tracciare per le nuove generazioni, non dovrebbe evidenziare*

*accentuati disequilibri [...] Mentre oggi - messi a tacere buon senso e tatto educativo - si impone, fra pratica e teoria, un tendenziale sopravvento:*

- *del formale sull'informale, dell'organizzato sul libero;*
- *dell'azione frenetica, eterodiretta, sulla sosta e l'elaborazione personale;*
- *del tanto e del veloce sul qualitativamente valido, dell'estensione sulla profondità;*
- *del fare finalizzato all'aver sul pensare, sull'essere, sull'«essere-con»;*
- *dei rapporti specialistici e professionalizzanti sugli incontri gratuiti di vita quotidiana;*
- *dello spazio artificiale su quello naturale;*
- *del mondo virtuale su quello reale;*
- *del risultato visibile sul tortuoso processo;*
- *dell'uniformità sulla vivacità;*
- *del tempo occupato su quel «divino tempo libero in cui discernere ciò che conta è ciò che non conta»;*
- *del lavoro sul «riposo che è la fonte dell'azione»" (Toffano Martini, 2007, pp.104-105)*

Questa carrellata di disequilibri presenti nella realtà educativa va a sommarsi con tutti gli elementi fin qui riportati che ci fanno comprendere quanto sia ingente il bisogno di rivoluzionare l'attuale paradigma etico.

La quarta messa a fuoco riporta l'attenzione alla necessità di un *centro* come luogo in cui sentirsi sicuri, ma come visto precedentemente, la scuola fatica ad esserlo dal momento che genera nei discenti senso di ansia e di colpa.

La quinta ed ultima messa a fuoco è rivolta a quello che Fournoux chiama *«il giardino segreto interiore,[...] la base su cui poggia tutta l'armonia umana» [...] Trovatolo «bisogna coltivarlo armoniosamente giorno dopo giorno, pulirlo, dissodarlo, anzitutto. Tagliare [...] Piantare[...]*» (Toffano Martini, 2007, p.115).

Da queste messe a fuoco la scuola ha molto da apprendere, anzitutto nel saper dare equilibratamente spazio e tempo a momenti di conduzione da parte dell'adulto nella pratica formativa, ad altri autogestiti dall'apprendente. Questo passaggio diventa fondamentale per rivalutare il pensiero che gli alunni hanno nei confronti della scuola, ma ancor più per farli sentire bene.

Ma come dare avvio a spazi e tempi di autogestione e autoriflessione così necessari per la crescita e l'armonia degli alunni, se non c'è mai abbastanza tempo?

Questo è un altro, se non il più importante, spazio di marginalità del giardino classe.

### 3.1.2 C'è bisogno di perdere tempo

Come abbiamo visto di marginalità che meritano di essere osservate e valorizzate nel giardino classe ve ne sono diverse. Man mano che le si analizza ci si rende conto sempre di più che rimandano tutte alla necessità di perdere tempo. Un tempo che poi realmente perso non è. Infatti *"In questo nostro tempo, in cui l'attività produttiva prevale sul libero agire, diviene necessario recuperare il valore originario dell'ozio così come lo intendevano i greci. la parola greca scholè significa riposo, quiete, soprattutto tempo libero: tempo tutto per sé, tempo dedicato alla propria realizzazione, tempo che non è affatto inattivo, anzi è fortemente operoso, attenzione dedicata a noi stessi per renderci migliori, cosa dà liberi, esercizio di sapienza e di virtù."* (Toffano Martini, 2007, p.116). Questo è l'invito a cui la Scuola deve rispondere, un ritorno al tempo libero, alla scholè, per contrapporsi a quella frenesia così nociva che ha portato a vivere con malessere l'ambiente educativo.

Bisogna però dare adito al fatto che vi sia chi già da anni porta avanti la causa di una *pedagogia della lumaca*. L'insegnante e poi dirigente Gianfranco Zavalloni ha il merito di aver portato alla riflessione della comunità scolastica la necessità di una *"scuola lenta e nonviolenta"*, nella quale lo spazio all'ozio e alle esperienze autentiche non manca sicuramente. Le sue riflessioni nascono ancora prima degli anni Duemila, lo si può riscontrare perché al termine di alcuni suoi libri allega *"I diritti negati dei bambini"* un manifesto che funge d'appello a tutti i genitori e agli insegnanti, affinché si prendano a cuore quei diritti, che loro nella propria infanzia hanno potuto sperimentare, mentre i loro figli no. Riporto di seguito la prima voce del Manifesto:

**IL DIRITTO ALL'OZIO O MEGLIO ALL'ESPERIENZA NON PROGRAMMATA**  
*Siamo nell'epoca in cui tutto è programmato, curricolato, informatizzato. I*

*bambini hanno praticamente la settimana programmata e i loro iter scolastici sono predefiniti. Non c'è spazio per l'imprevisto, l'autorganizzazione infantile. Anche gli spazi di gioco sono organizzati. Non c'è, da parte dei bambini delle bambine, la possibilità di qualcosa di autogestito. È importante, poi, ribadire l'importanza del "camminare insieme" e non tanto della metà. È fondamentale capire che è educazione anche fare strada insieme attenti a ciò che ci viene incontro, consapevoli che spesso "l'essenziale è invisibile agli occhi" (Zavalloni, 1996, p.138).*

Zavalloni tocca con questo punto un aspetto, che seppur estraneo al contesto scolastico, aumenta la significatività del ricercare un tempo libero in esso, ossia il fatto che anche la vita fuori da scuola è programmata, oggi in modo ancora più accentuato, infatti bambini e bambine sono sempre più impegnati in attività extrascolastiche. Questo nasce per una sorta di *horror vacui* dei genitori, i quali devono colmare il tempo dei figli con attività di ogni genere, da quelle sportive, musicali e molte altre, di cui non si discute l'importanza formativa, ma se ne denuncia l'intensità. Tuttavia, questo aspetto è indice anche di un'altra paura genitoriale, ovvero quella del *rischio*. Eppure, riempiendo il tempo dei propri figli si avranno certamente meno danni fisici visibili nel breve termine, ma danni molto più profondi e strutturali a lungo termine con cui fare i conti. Questo ha portato sicuramente a vivere il contesto pandemico con maggiore preoccupazione ed ansia, dal momento che bambini abituati all'essere perennemente impegnati in qualcosa, si siano trovati disarmati di fronte alla possibilità di riposare e non fare nulla.

C'è bisogno, paradossalmente, di educare anche al tempo libero, porre le basi per una grammatica del riposo, dell'autogestione, del non far nulla e lasciarsi sorprendere da "*ciò che ci viene incontro*".

Se si rilegge con attenzione il diritto all'ozio di Zavalloni, si potranno notare diverse somiglianze con il Manifesto del Terzo Paesaggio di Clément.

Entrambi pongono l'attenzione sulla necessità di tempi organizzati e non, così come sull'importanza dell'andare, del vagare senza una meta per lasciarsi "*attraversare da lampi di vita*".

Quello dell'errare, inteso sia con l'accezione di commettere un errore che del vagabondare, è una pratica che nel giardino classe va fortificata e sperimentata. Non è questa la sede per spiegare perché compiere degli errori sia alla base dell'apprendimento, ma è comunque necessario ricordare sempre che non debbono essere demonizzati, ma quanto piuttosto sfruttati per creare nuove opportunità di crescita.

Per quanto riguarda invece la consuetudine di vagare senza una meta, questa sicuramente non è mai stata contemplata nell'attuale panorama scolastico, prima di tutto perché inconcepibile per un sistema in cui tutto è organizzato, dove gli obiettivi da raggiungere sono ben delineati e chiari, e in secondo luogo perché vissuto come sinonimo emblematico della perdita di tempo. Questa pratica però riserva proprio nella sua indefinitezza un valore educativo significativo, ossia quello del lasciarsi stupire. Forse lo stupore non è comunemente condiviso come primo obiettivo per la pratica didattica, ma certamente senza di esso difficilmente le cose esperite possono risultare interessanti e degne di nota. Se diamo spazio all'incontro con l'imprevisto, oltre a sviluppare la tanto amata *flessibilità*, di cui si è discusso largamente nel contesto educativo degli ultimi anni, si dà ai bambini e alle bambine le chiavi attraverso cui poter interrogare il mondo, coltivando una sana curiosità e desiderio di conoscenza. Anche in questo caso potremmo parlare di retroazioni positive e affermare che dal semplice tempo concesso per il vagare, si può attraverso curiosità e incontro con l'ignoto, fare esperienza di un sentire più grande, ovvero sentirsi parte di un *tutto*. Ecco allora che si creano i presupposti per parlare di cura verso se stessi, che conduce alla cura e il rispetto verso il prossimo.

Interessanti sono gli scritti di Keri Smith autrice diventata famosa per il libro "*Wreck this journal*" del 2007, ovvero "*distruggi questo libro*", la quale si contraddistingue per il suo essere *outsider*, proprio perché invita i suoi lettori a compiere gesti "straordinari" che implicano l'esplorazione e la ricerca. A tal proposito il libro "*The wander society. La rivoluzione creativa della vita quotidiana.*" si propone come un'avvincente lettura e avventura per riscoprire, o scoprire per la prima volta, la gioia dell'errare senza meta. Questa potrebbe

essere una lettura consigliata per tutti quegli insegnanti che faticano a comprendere le potenzialità evocative di una pratica così semplice come quella del lasciarsi andare all'ignoto, abbracciarlo per farlo proprio e riscoprirsi così cambiati. Ciò non significa che il libro abbia valore solo per gli adulti anzi, di stimoli per la pratica didattica ve ne sono molti, e sarebbe di buon auspicio portare all'attenzione dei bambini anche libri di questo spessore. Ciò che ancor più ci può interessare di questo scritto è che nella filosofia dell'errare, questo vagare non implica necessariamente uno spostamento fisico, ma lo si può fare nella mente, grazie ai pensieri.

Per riassumere errare significa:

- esistere nel momento presente;
- lasciarsi alle spalle le complicazioni della vita;
- svegliarsi da un sonno profondo;
- passare attraverso un passaggio segreto verso un altro livello di esistenza;
- entrare in connessione con gli altri erranti che stanno portando il loro importante lavoro al mondo intero;
- andare contro l'evoluzione della società;
- salvare il mondo.

(Smith, 2017, pp.11-13)

Tornando dunque al bisogno di perdere tempo, si può affermare che di motivazioni per accogliere una tale proposta ve ne siano molte e tutte a favore della crescita armoniosa di bambini e bambine, ora spetta solo alla figura dell'insegnante scegliere se valga la pena sottrarre del tempo prezioso ad un programma fitto e limitante.

## 3.2 L'insegnante giardiniere

L'immagine d'insegnante che probabilmente si sarà venuta a creare dalla lettura dei precedenti paragrafi non è tra le migliori, dal momento che molte delle situazioni che mettono gli alunni in condizione di malessere sono mediate

proprio da questa figura. Ciò nonostante, bisogna sottolineare che gli stessi insegnanti, come abitanti del giardino classe, subiscono l'influsso dell'etica della produttività e del consumo. Le problematiche sono le medesime, saper produrre negli studenti il miglior risultato possibile nel minor tempo, senza commettere errori, nel frattempo poi rendere conto di quanto si opera a colleghi e genitori i quali sono sempre pronti a dare un loro giudizio. È da qui che nasce l'ansia diffusa di dover stare sempre al passo col programma curricolare, che non tiene conto di eventuali imprevisti e difficoltà, ciò mette la figura dell'insegnante in una situazione costante di pressione.

Dal momento che è più che comprensibile e immaginabile che gli insegnanti vivano male questo contesto scolastico, l'auspicio è che anch'essi percepiscano come necessario un cambiamento nelle dinamiche scolastiche.

Rimane però fondamentale la capacità di questi, pur essendo sotto pressione, di riuscire a non trasmettere il proprio malessere all'intera classe. Attenzione questo non significa che l'insegnante debba risultare una persona sempre tranquilla, pacifica e priva di qualsiasi sentimento forte, ma quanto piuttosto che sappia estraniarsi dai propri problemi per non ampliarne gli effetti sulle vite dei bambini.

A tal proposito è importante citare la *warm cognition* (Lucangeli, 2019) una corrente di studi, condotta dalla professoressa Lucangeli, sulla funzione delle emozioni nella pratica educativa. L'insegnante deve essere consapevole che i bambini apprendono prima di tutto attraverso le emozioni, in quanto queste lasciano una traccia cognitiva a lungo termine. Ecco allora che attraverso la paura e il timore difficilmente un discente può apprendere, a livello cognitivo sentirà la necessità di fuggire dalla situazione, mentre se l'insegnante è capace di mettere a suo agio l'alunno, questo sarà predisposto all'ascolto e troverà più facile ricordare quanto spiegato.

Ma torniamo alla metafora del giardino classe e chiediamoci quale sia il ruolo dell'insegnante. Certamente quello di giardiniere.

Come ci insegna Clément ognuno di noi, in quanto abitante del Giardino planetario è al tempo stesso giardiniere, questo però significa che il ruolo dell'insegnante non si limita ad essere di giardiniere del giardino classe, ma

anche di giardiniere esempio che rispettosamente educa anche bambini e bambine ad esserlo. Questa dinamica è dovuta al fatto che il docente è un *doppio agente morale*, in quanto agisce in modo etico e deve al contempo educare alla morale.

Come giardiniere l'insegnante ha il dovere di rispettare e non sopraffare gli abitanti del giardino, dovrà accettare gli imprevisti che nascono dall'incontro delle loro diversità e vedere in esse delle ricchezze del suo paesaggio. In tutto questo il giardiniere ha il costante e fondamentale compito di osservare e ascoltare, questo lo rende un agente rispettoso del giardino.

Se effettivamente gli insegnanti si impegnassero ad essere buoni osservatori e ascoltatori, si ritroverebbero con più facilità a riuscire a interpretare e prevenire i bisogni del proprio giardino classe.

Questa chiave di lettura del ruolo d'insegnante non si discosta molto da quella reale, anzi ne delinea in modo chiaro i punti più importanti: l'osservare, l'ascoltare e rispettare. Queste tre azioni sono alla base della cura del giardino così come dell'alunno e dell'alunna. Volendo tornare alla domanda provocatoria sul come la Scuola e gli insegnanti si fanno esempio nell'insegnamento dell'educazione civica, la risposta si riassume proprio in quelle tre azioni.

Citando sempre la professoressa Lucangeli "*nella nostra scuola che cosa seminiamo? Se seminiamo informazioni, prestazioni, apprendimenti passivi, noi facciamo nascere assimilazioni passive e performance. Se noi vogliamo far crescere nei nostri ragazzi ciò in cui crediamo, dobbiamo per primi saperlo agire.*" (Lucangeli,2019)

Con tale consapevolezza rimane al singolo insegnante la scelta di cosa voler seminare.



*L'educazione mira, attraverso l'apertura dell'uomo a nuovi significati e significanti possibili, a "prendersi cura" dell'ambiente attraverso la "cura" della persona, a com-prendere l'ambiente attraverso la com-prensione umana.*

Simona Sandrini

## 4. Conclusioni

Grazie agli studi di Gilles Clément siamo entrati in contatto con un nuovo modo di osservare il mondo. Questo autore, come detto in più riprese, ha avuto la brillante intuizione di avvicinare le proprie idee alle persone attraverso l'uso di metafore evocative.

Il Giardino Planetario ha in sé la forza di porci di fronte alla realtà che tutto ciò di cui disponiamo in verità è limitato. Porre immaginificamente delle "staccionate" a delimitare lo spazio della biosfera, ci costringe ad una riflessione profonda sul fatto che quanto operiamo nella nostra piccola parte di giardino sia l'azione più importante per la sua salvaguardia, ma allo stesso tempo se vi sono azioni capaci di dare esiti più vasti, siamo tenuti a farle. Non tanto per un dovere imposto, ma quanto per uno sentito come essenziale.

Il Terzo Paesaggio poi pone attenzione alla ricchezza di quegli spazi rimasti intatti dall'azione trasformativa dell'uomo. Si pongono ai margini, come luoghi dimenticati che nella loro libera crescita e piena espressione d'incontro tra diversità, hanno in sé la speranza di un futuro migliore.

In un contesto dove si fa sempre più chiassoso e ridondante l'utilizzo di parole come "ecosostenibile", "ecologico" e "green"; dove la pubblicità mostra stili di vita definiti "sostenibili", ma che celano in realtà atteggiamenti discordanti, si eleva il bisogno di pensieri semplici come quelli di Clément.

Nella nostra epoca, dice Papa Francesco, assistiamo ad un paradosso: *«cresce un'ecologia superficiale o apparente che consolida un certo intorpidimento e una spensierata irresponsabilità. Come spesso accade in epoche di profonde crisi, che richiedono decisioni coraggiose, siamo tentati di*

*pensare che quanto sta succedendo non è certo. Se guardiamo in modo superficiale, al di là di alcuni segni visibili di inquinamento e di degrado, sembra che le cose non siano tanto gravi e che il pianeta potrebbe rimanere per molto tempo nelle condizioni attuali. Questo comportamento evasivo ci serve per mantenere i nostri stili di vita, di produzione e di consumo. È il modo in cui l'essere umano si arrangia per alimentare tutti i vizi autodistruttivi: cercando di non vederli, lottando per non riconoscerli, rimandando le decisioni importanti, facendo come se nulla fosse» (Francesco, 2015, n. 59).*

È arrivato il momento di lottare, di non distogliere lo sguardo e di osservare attentamente come il nostro pianeta e le vite in esso stiano chiedendo aiuto.

Come promuovere allora l'essere persone nuove, che abbiano a cuore la cura del proprio giardino?

Un ruolo decisivo è rivestito proprio dall'educazione.

È dunque la Scuola l'ambiente primo in cui promuovere questo sentire, in cui responsabilizzare gli insegnanti e chiedere loro di farsi esempi di vita per realizzare questo cambiamento.

Tuttavia, per riuscire a fare questo la Scuola stessa necessita di essere rivoluzionata nel suo pensare. Come ha espresso efficacemente la professoressa Mortari *“La pratica formativa va ripensata in modo da sottrarla all'interpretazione tipica della razionalità economica che vede in essa la via per sviluppare nell'essere umano innanzitutto le sue capacità produttive”*. Ma non solo, bisogna anche sradicare la logica di un tempo affannato, del non poter rallentare, perché in questa dinamica le persone faticano a riflettere sul proprio modo di stare al mondo.

Diventa quindi di primaria importanza ritrovare nelle scuole uno spazio e un tempo da dedicare al *so-stare*. Una sosta che si fa emblema della cura dell'lo, passaggio necessario per aprirsi alla scoperta del mondo e sentirsi parte di esso.

Paradossalmente è nel rallentare la soluzione più immediata per aiutare i bambini e le bambine a comprendere il proprio ruolo di giardinieri.

## 4.1 Riflessioni confidenziali di una giardiniera

Quello di cui questa tesi si fa promotrice è, come espresso più volte, una presa di coscienza che diventi pratica. Gli studi di Clément sono stati per la mia formazione come cittadina-giardiniera e come futura insegnante, lo slancio con cui far riverberare un bisogno di cambiamento su più piani.

Irrinunciabile è stata l'esigenza di accostare l'esperienza personale a queste pagine, dal momento che, come vagabonda per natura, mi sono sentita spesso fuori luogo nel contesto scolastico. Eppure, eccomi qui, dopo anni vissuti entro mura dedite all'istruzione e all'educazione, a volerci tornare per portare come testimonianza rispettosa il mio bisogno di armonia. Come giardiniera planetaria, so bene che il ruolo che mi spetta non sarà tanto quello di imporre una mia visione d'armonia, ma quanto piuttosto aiutare tutti quei bambini e bambine che incontrerò a fare esperienza della propria armonia. Come insegnante-educatrice-giardiniera non posso esimermi dal fare ciò. Sento, percepisco e agisco secondo un impulso mosso dal desiderio di prendermi cura del prossimo così come del giardino.

In un tempo che allarma e condanna, intendo rispondere con l'unico modo che mi è familiare: con speranza. Questa parola così forte e colma di significato, mi spinge tutt'oggi a rispondere alle difficoltà che mi si propongono, con un desiderio di ricerca del buono. Nel farlo, però, empatizzo con le difficoltà altrui e questo mi invita ad aiutare. Perché allora fermarmi alla stretta cerchia di familiari e amici? Se questo slancio mi aiuta ad essere d'aiuto per molte più persone, perché dovrei astenermi dal farlo?

Curioso è stato quando proprio dal confronto con un amico, a cui stavo rimproverando il fatto che non riuscisse mai a fermare la mente e a riposare, in tutta risposta lui mi abbia chiesto: "Ma tu non hai il desiderio di inventare o fare qualcosa di grande e rivoluzionario, tanto da essere ricordata nella storia?".

Per quanto questa domanda sia alla base di molte trattazioni filosofiche sulla ragione di vita dell'essere umano e per questo avrebbe dovuto causare in me un certo "sconquasso", la risposta nella mia mente era già chiara e serena: No. Questo perché il sentimento di grandezza che nutro non è tanto per il bisogno d'essere ricordata, ma quanto piuttosto di riuscire, con la mia umile esperienza di vita, ad aiutare il prossimo a raggiungere i propri desideri e scopi. Ecco allora che si presenta così il rischio di caricare dell'aspettativa di fare qualcosa di grande i futuri alunni e alunne che incontrerò. Dopo tanti anni di stretta relazione con il sentimento del "non essere all'altezza" a risultato di tutte quelle aspettative rivoltemi, non posso lasciare che il mio scopo altruistico vada ad influenzare negativamente la cura del giardino-classe.

Ecco allora che con questa tesi posso rispondere anche ad un'altra domanda indiretta che ho incontrato in questi anni di formazione universitaria: *"dovete scoprire quali sono i vostri mostri in sospeso per non riproporli nell'esperienza coi bambini"*. Sono quasi sicura che la parola utilizzata non fosse "mostri", ma il significato era il medesimo. Dunque, ho scoperto i miei mostri? Sì, ed è conoscendoli e cercando giorno dopo giorno di farci pace, che sono convinta che non saranno più un ostacolo, ma un prezioso aiuto per il mio essere insegnante. Nello specifico, come già scritto poco fa, le aspettative sono il primo mostro con cui ho avuto il piacere di scontrarmi. In secondo luogo, un altro mostro, forse anche più grande, tanto da definirlo "demone" con amiche e colleghe, è l'insicurezza nella scrittura. Un vissuto scolastico da manuale: errori di ortografia, per l'appunto, demonizzati e un registro troppo colloquiale perché andasse bene per testi istituzionali. Adesso con questa consapevolezza, m'impegno a volgere lo sguardo sulle potenzialità di quel foglio e a non colpevolizzarmi. La scrittura per la mia persona s'intreccia indissolubilmente col bisogno di portare autenticità. Per fare questo non posso che lasciar trasparire negli scritti, come questo, ciò che sono e ciò che sento.

Per questo motivo il tema del terzo paesaggio è stato per me fonte di riscoperta delle mie marginalità e al contempo una generosa possibilità nel

mettere in luce quelle del contesto Scuola. Un'occasione, questa, troppo grande da poter ignorare, un'ipotesi di *terzo paesaggio educativo*.

La visione di Clément mi ha posta di fronte alla necessità d'essere giardiniera sia del giardino planetario che del giardino-classe. Vagabondando quindi per i paesaggi della mente e degli studi fatti, ho cercato di riconfermare con questa tesi l'importanza del ruolo d'insegnante nel sapersi porre a lato dei bambini e delle bambine, così come dell'urgenza di praticare una conversione degli sguardi e delle abitudini.

Siamo chiamati come insegnanti ed educatori, ognuno con i propri tempi (possibilmente non troppo lunghi), ad essere abili giardinieri della classe; la cui missione attualmente si concretizza nella ricerca fondamentale di spazi e tempi di crescita libera per i bambini e le bambine. Pertanto, una volta che si è venuti a conoscenza delle marginalità scolastiche, decidere di ignorarle significherebbe l'essere promotori di un malessere che è destinato a lasciare segni sempre più profondi nel vissuto del singolo; indirettamente perciò anche nel pianeta.

Siamo proprio sicuri di voler rimanere indifferenti di fronte alla possibilità d'essere promotori di un'azione di cura che ha in sé la potenza di moltiplicarsi?

### **Sono un ragazzo**

Di Carol Ann Tomlinson

*Sono un ragazzo.*

*Vengo a te mio insegnante.*

*Ti porto un sussurro.*

*Riesci a udirne la poesia?*

*Sono un ragazzo.*

*Vengo a te mio insegnante.*

*Mi dirai cosa pensare,*

*o mi mostrerai come farlo?*

*Mi insegnerai le risposte oppure la magia del porre buone domande?*

*Sono un ragazzo.*

*Vengo a te mio insegnante.*

*Apprendere sarà solo fare le cose in modo giusto o fare cose giuste?*

*Una questione di piacere o di dovere?*

*Sono un ragazzo.*

*Vengo a te mio insegnante.*

*Puoi insegnarmi a tracciare il mio cammino personale,*

*o mi indirizzi su binari precostituiti?*

*Sono un ragazzo.*

*Vengo a te mio insegnante.*

*Ti lascerò cavalcando i miei punti di forza*

*o dopo aver inciampato nei miei punti deboli?*

*Sono un ragazzo.*

*Vengo a te mio insegnante.*

*Ti porto tutto ciò che sono,*

*tutto ciò che posso diventare.*

*Ti rendi conto di quanta fiducia ripongo in te?*

# BIBLIOGRAFIA

- Breda, N. (2009). Terzo Veneto, Terzo paesaggio. Indagini antropologiche su ambiente e ambientalisti in Veneto. *Ri-Vista. Research for landscape architecture*, 12(2), 37-45.
- Baldacci, O. (1982). Educazione geografica permanente. Italia: Pàtron.
- Benetton, M. (2014) Ascoltare e capire. La competenza relazionale dei docenti. dalla rivista n.3 2014 di Nuova Secondaria
- Bonesio, L. (2007). Paesaggio, identità e comunità tra locale e globale. Italia: Diabasis.
- Buccolo, M., & Allodola, V. F. (2021). Lo Sviluppo Sostenibile nel nuovo curriculum di Educazione Civica: un'esperienza didattica nella scuola Primaria. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19(1), 392-405.
- Clément, G., Scarin, E. (2011). Il giardino in movimento. Da La Vallée al giardino planetario. Ediz. illustrata. Italia: Quodlibet.
- Clément, G. (2010). Elogio delle vagabonde. Erbe, arbusti e fiori alla conquista del mondo. Italia: DeriveApprodi.
- Clément, G., Lucchesini, G. (2013). Giardini, paesaggio e genio naturale. Italia: Quodlibet.
- Clément, G. (2021). La saggezza del giardiniere. L'arte del giardino planetario. Italia: DeriveApprodi.
- Damiano, E. (2007). L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come dimensione morale. Italia: Cittadella.
- De Pieri, F., Clément, G. (2016). Manifesto del Terzo paesaggio. Italia: Quodlibet.
- De Pieri, F. (2011). Il giardino in movimento. recuperato 23 maggio 2022 da <https://www.domusweb.it/it/recensioni/2011/05/27/il-giardino-in-movimento.html>
- Facciolongo, A. (2018). Paesaggi e marginalità: etica ed estetica del Terzo paesaggio. Italia: Mimesis.
- Francesco (2015), Enciclica Laudato si', Tipografia Vaticana, Città del Vaticano.

- Guerra, M., Guerra, M. (2019). Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa. Italia: Franco Angeli.
- Heidegger, M. (1976). Costruire, abitare, pensare. in Saggi e discorsi, a cura di G. Vattimo, Mursia, Milano
- Lucangeli, D.(2019). Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere. Italia: Erickson.
- Mortari, L., Mortari, L. (2019). Aver cura di sé. Italia: Cortina Raffaello.
- Odini, L. (2019). Dov'è la gioia in un mondo di fatti? Provocazioni di educazione ecologica dal pensiero di Arne Næss.
- Orazi, M. (2020). Gilles Clément e l'occasione dopo il Coronavirus. recuperato 23 maggio 2022 da <https://www.domusweb.it/it/architettura/2020/05/29/gilles-clment-il-coronavirus--una-occasione-.html>
- Rocca, L. (2007). Geo. Scoprire il mondo. Italia: Pensa Multimedia.
- Rocca, L. (2021). Terzi paesaggi educanti. In Terzi paesaggi educanti. Società di Studi Geografici.
- Sandrini, S., (2010). Pedagogia dell'ambiente: Oikos Della Formatività, in Etica e ambiente. Etica della conservazione, (Castione della Presolana, Bratto (Val Seriana, BG), 24-24 October 2009), Fondazione Lombardia dell'Ambiente, Milano 2010:2010/5 57-72 [<http://hdl.handle.net/10807/30816>]
- Silva, R., & Mortari, L. (2018). Per una cultura verde: Riflessioni sull'educazione ambientale. *Per una cultura verde*, 1-130.
- Smith, K., Smith, K. (2017). The wander society. La rivoluzione creativa della vita quotidiana. Italia: Corraini.
- Toffano Martini, E. (2007). Ripensare la relazione educativa. Italia: Pensa Multimedia.
- Toffano Martini, E., De Stefani, P.(2012) «Che vivano liberi e felici...». Carocci Editore
- Tomarchio, M. S., & D'Aprile, G. (2018). L'educazione (in) sostenibile. L'armonizzazione necessaria. *Pedagogia oggi*, 16(1).
- Turco, & Turco, A. (2002). Paesaggio: pratiche, linguaggi, mondi. Diabasis



Zavalloni, G. (1996). La scuola ecologica. Proposte ed esperienze per una educazione all'ambiente. Italia: Macro Edizioni.

Zavalloni, G. (2012). La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta. Italia: EMI.

## Sitografia

Controllati in data 23.06.22

[https://www.treccani.it/vocabolario/paesaggio\\_res-8adfd75f-002c-11de-9d89-0016357eee51/](https://www.treccani.it/vocabolario/paesaggio_res-8adfd75f-002c-11de-9d89-0016357eee51/)

[https://www.treccani.it/enciclopedia/paradiso\\_%28Enciclopedia-Italiana%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/paradiso_%28Enciclopedia-Italiana%29/)

[https://it.wikipedia.org/wiki/Geografia\\_culturale](https://it.wikipedia.org/wiki/Geografia_culturale)

<https://www.area-arch.it/jardins-du-tiers-paysage/>

<https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>

<https://www.etimo.it/?term=complesso>

<https://unric.org/it/agenda-2030/>

[https://www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indice-cronologico/2020/giugno/DECRETO\\_MI\\_20200622\\_35/ann2](https://www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indice-cronologico/2020/giugno/DECRETO_MI_20200622_35/ann2)

<https://www.stateofmind.it/2017/10/warm-cognition-didattica/>

[https://mediaspace.unipd.it/media/UNIVERSITA%27+E+SCUOLA+PER+UN%27EDUCAZIONE+SOSTENIBILE+DI+QUALITA%27A+L%27AGENDA+2030+-+SESSIONE+DEL+MATTINO+1%C2%B0+PARTE/1\\_vkec41am](https://mediaspace.unipd.it/media/UNIVERSITA%27+E+SCUOLA+PER+UN%27EDUCAZIONE+SOSTENIBILE+DI+QUALITA%27A+L%27AGENDA+2030+-+SESSIONE+DEL+MATTINO+1%C2%B0+PARTE/1_vkec41am)

## Documentazione normativa

- D.M n.137 dell'1 settembre 2008
- Legge n.169 del 30 ottobre 2008
- D.P.R. n.275 dell'8 marzo 1999
- Legge n.92 del 20 agosto 2019
- D.M. n.35 del 22 giugno 2020

- Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012
- Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari 2018
- World Commission on Environment and Development (1987). Rapporto Our Common Future.



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

## **ARTISTI GREEN**

Percorso artistico per dar voce al pensiero ecologico dei  
bambini e delle bambine di una classe seconda

Relatore

Nadia Zuccolotto

Laureanda

Maria Placchetta

Matricola: 1143394

Anno accademico: 2020/2021

<b>INDICE</b>	
<b>INTRODUZIONE</b> .....	3
<b>OSERVAZIONE E LETTURA DEL CONTESTO</b> .....	4
1.1 LA CLASSE .....	4
1.1.1 <i>I suoi componenti</i> .....	4
1.1.2 <i>Il suo ambiente</i> .....	5
1.2 I BISOGNI DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE IN TEMPO DI PANDEMIA.....	6
<b>PROGETTO ARTISTI GREEN</b> .....	8
2.1 LA SCELTA .....	8
2.2 L'IDEAZIONE .....	10
2.3 LA VALUTAZIONE.....	13
2.4 L'INCLUSIONE .....	13
<b>ARTISTI GREEN ALL'OPERA</b> .....	15
3.1 SITUAZIONE PROBLEMA .....	15
3.2 COME PRENDERSI CURA DEL PIANETA? .....	16
3.2.1 <i>Come posso fare la differenza per l'ambiente?</i> .....	17
3.2.2 <i>A livello globale chi si occupa dell'ambiente?</i> .....	18
3.2.3 <i>Perché è importante fare qualcosa per il pianeta ora?</i> .....	18
3.2.4 <i>Si può fare arte con gli scarti?</i> .....	21
3.2.5 <i>Un indumento anche se vecchio può avere una nuova vita?</i> .....	22
3.2.6 <i>Si può fare arte con la natura?</i> .....	23
3.2 LOCKDOWN E COMPITO AUTENTICO .....	25
<b>CITTADINI E CITTADINE GREEN</b> .....	27
4.1 VALUTAZIONE TRIFOCALE .....	27
4.2 UN'ESPERIENZA CHE TRASFORMA .....	29
<b>RIFLESSIONI IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE</b> .....	30
5.1 LE MIE COMPETENZE.....	30
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	32
<b>DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA</b> .....	34
<b>SITOGRAFIA</b> .....	35
<b>ALLEGATI</b> .....	35

## INTRODUZIONE

Il lavoro che andrò qui di seguito a presentare ricostruisce l'esperienza di osservazione, progettazione, conduzione e valutazione di un percorso didattico pensato per una classe seconda primaria, alla luce delle competenze professionali maturate al termine del quinto anno di tirocinio.

Presento un percorso didattico sul tema dell'educazione ambientale attraverso il mezzo espressivo dell'arte, il quale si è sviluppato in funzione della domanda "*Perché prendersi cura del pianeta?*". L'obiettivo è stato quello di sensibilizzare, attraverso il canale artistico, al tema dell'ecologia in linea con gli *obiettivi dell'Agenda 2030*.

Nel primo capitolo delinea il contesto classe e i bisogni educativi dei bambini e delle bambine in tempo di pandemia.

Nel secondo capitolo invece, illustro aspetti rilevanti della fase di progettazione, quali la scelta del tema, l'ideazione e le metodologie di valutazione e inclusione previste per la pratica didattica.

Nel terzo capitolo fornisco al lettore un quadro d'insieme della fase di conduzione, documentando a partire dalla situazione problema fino a giungere al compito autentico, il tutto seguendo delle domande guida.

Nel quarto capitolo mi soffermo sulla valutazione trifocale dell'esperienza didattica e rifletto sui risultati ottenuti.

Nel quinto e ultimo capitolo riporto alcune riflessioni personali sulle mie competenze professionali in divenire.

Il fine ultimo è stato quello di osservare un possibile cambiamento di comportamento o di pensiero da parte dei bambini e delle bambine rispetto al tema dell'ecologia.

## **OSERVAZIONE E LETTURA DEL CONTESTO**

Il mio tirocinio si è svolto presso la scuola primaria Paolo Liroy, plesso dell'istituto Comprensivo Vicenza 2. Questa realtà è stata per me accogliente e rassicurante, perché l'ho frequentata sia gli scorsi anni di tirocinio, che in età scolare. Ciò che contraddistingue questa scuola sono la proposta del tempo pieno e l'alto grado di eterogeneità degli alunni.

Qui di seguito cercherò di riportare in maniera esaustiva il contesto in cui ho operato, in modo da consentire una chiara visione della situazione di partenza della classe.

### **1.1 LA CLASSE**

#### *1.1.1 I suoi componenti*

La classe assegnatami è stata una seconda composta da 16 bambine e bambini, seguita dall'insegnante accogliente G.S., persona molto disponibile ed esperta digitale del plesso. Il numero insolitamente basso di alunni ha reso possibile fin da subito l'instaurarsi di un confronto con i singoli componenti. È emersa fin da subito l'eterogeneità della classe, data dalle differenze individuali, dagli stili di apprendimento e cognitivi, così come dalle storie personali. Inoltre sono presenti alcuni alunni con Bisogni Educativi Speciali, quali una bambina in situazione di disabilità (Legge 104/92) per la quale è stata assegnata alla classe un'insegnante di sostegno e predisposto un Piano Educativo Individualizzato; un bambino con rilevanti difficoltà di lettura e scrittura, un bambino con difficoltà di attenzione e una bambina particolarmente silenziosa. Avendo svolto le ore di osservazione sempre nella fascia pomeridiana, uno degli aspetti che ho trovato in comune a tutti gli alunni era la stanchezza, a volte espressa attraverso il bisogno irrefrenabile di parlare e muoversi per non stare sempre seduti al banco, mentre altre volte attraverso il semplice silenzio.

### *1.1.2 Il suo ambiente*

Con ambiente di classe si vuole intendere “le caratteristiche fisiche e affettive che, singolarmente o in modo cumulativo, determinano il tono o l’atmosfera in cui avranno luogo l’insegnamento e l’apprendimento”(Tomlinson, 2006), consapevole di questo intendo perciò sottolineare le caratteristiche dell’ambiente da me osservato. Si tratta di una classe rivoluzionata in quanto a setting, indubbiamente dovuto al periodo pandemia, perciò i tavoli sono stati disposti a file di quattro con nastri attaccati a terra a delimitarne la collocazione e le finestre e la porta spesso aperte per garantire un ricircolo d’aria. Ma a creare l’ambiente per fortuna sono anche le pareti, che sono sempre state adornate di lavori dei bambini e delle bambine, valorizzandone così il possesso di quello spazio, garantendo loro il ruolo che gli spetta, ossia di protagonisti.

Per quanto riguarda invece l’aspetto relazionale tra compagni/e ho fin da subito notato grande affinità e collaborazione da parte di tutti i membri, così come la sensibilità nell’essere sempre d’aiuto per l’altro. La relazione insegnante e alunni/e è stata rispettosa e spesso rivolta al confronto, al dialogo, con il sapiente utilizzo dell’ironia per mantenere viva l’attenzione della classe. Un altro aspetto del metodo della mentore che ho apprezzato molto, è stato quello di informare i bambini a ogni inizio lezione di quali fossero gli obiettivi della stessa lezione. Come le precedenti diadi anche quella studenti-insegnante è risultata sempre molto rispettosa.

Come studiato nel corso di pedagogia delle famiglie, seppur dietro le quinte, anche i genitori rientrano nelle figure significative e determinanti per il clima di classe. Per mia sfortuna non ho potuto osservare degli incontri coi genitori, ma all’uscita da scuola e grazie al confronto con la mentore, ho potuto constatare che alla base vi è una rete di genitori disponibili al confronto e pronti ad aiutare i figli e le figlie se necessario, così come le stesse insegnanti. A partire da queste osservazioni, ho cercato di valorizzare la collaborazione tra insegnanti e genitori anche all’interno della mia proposta didattica, rafforzando l’alleanza educativa tra loro.

## 1.2 I BISOGNI DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE IN TEMPO DI PANDEMIA

Mai come oggi la teoria ecologica di Bronfenbrenner può essere chiara. Questa teoria per l'appunto sostiene che l'ambiente sociale influenzi lo sviluppo delle persone, nel caso specifico del bambino, Bronfenbrenner individua 4 sistemi (microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema) e in questo delicato momento storico di pandemia i cambiamenti sono evidenti e tangibili in tutti i sistemi. Sarebbe dunque inopportuno accingersi ad osservare un contesto classe, ancor più progettare, senza partire dalla consapevolezza che quei bambini e quelle bambine stiano vivendo un momento di crisi e stravolgimento del proprio mondo.

Consapevole della realtà in cui siamo stati catapultati, durante le ore di osservazione ho cercato di comprendere quali fossero i disagi maggiori scaturiti dalle norme imposte e lo stesso contesto. Prime fra tutte l'indossare per ore la mascherina è stata una delle difficoltà più lampanti, i bambini e le bambine infatti se seduti al proprio banco potevano abbassarla, ma qualcuno/a anche negli spostamenti faticava a ricordare d'indossarla. Nulla che non si risolvesse con un richiamo tranquillo, ma dall'altra parte l'igienizzazione delle mani è sempre stata molto attenta. Per questo motivo se era necessario prestare qualcosa al compagno era consentito. L'aspetto più scomodo percepito dagli alunni/e è stato quello del distanziamento. Infatti alcuni soggetti, forse più sensibili alle espressioni di affetto, non riuscivano a non abbracciare i compagni e anche la mia persona. Per quanto questo potesse risultare un problema per la possibilità di contagio, credo che per quei bambini e quelle bambine, fosse più rischioso non aver modo di esprimere i propri stati d'animo in altra maniera. Così come l'aspetto corporeo anche il bisogno di raccontare e raccontarsi è stato fin da subito evidente. Ogni bambino teneva particolarmente a rendere partecipe la classe di piccoli fatti quotidiani accadutigli, spesso decontestualizzati rispetto l'argomento spiegato dalla mentore. Questo genere di evento sicuramente è qualcosa che è sempre accaduto, soprattutto nei primi anni di primaria, ma in questo contesto è stato accentuato.



A partire da queste osservazioni ho riflettuto su come i bambini e le bambine stiano subendo le imposizioni dovute alla pandemia, vivendo in una sorta di “prigione” espressiva. Con questo non intendo sminuire la capacità empatica dei soggetti in questione, perché i bambini sono stati i primi a comprendere l’importanza del sapersi limitare per un bene maggiore, per la tutela della comunità, impegnandosi fattivamente, inconsapevoli dei sacrifici a cui andavano incontro. A tal proposito mi ha fatto ragionare la frase detta dal pedagogo Francesco Tonucci durante un webinar indetto dall’Università di Bolzano, il quale affermava: *“i bambini hanno davvero diritto al loro presente? In questo anno e mezzo di pandemia sono state prese, quasi tutti i giorni, delle decisioni che riguardano i bambini, ma per quello che mi risulta non sono mai stati consultati e quindi dovremmo pensare che siano decisioni illecite”*. Perciò ora mi sento in dovere di chiedermi quanto siano state effettivamente illecite quelle decisioni. Come ha ricordato lo stesso Tonucci la risposta può trovarsi tra gli articoli della *Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza*, di cui quest’anno è il trentesimo anniversario. Dalla lettura dei primi articoli, un paio nello specifico mi hanno colpita particolarmente e che riporto qui di seguito:

### **Art.13**

1. Il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione. Questo diritto comprende la libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni e idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo.

2. L'esercizio di questo diritto può essere regolamentato unicamente dalle limitazioni stabilite dalla legge e che sono necessarie:

a) al rispetto dei diritti o della reputazione altrui; oppure

b) alla salvaguardia della sicurezza nazionale, dell'ordine pubblico, della salute o della moralità pubbliche.

### **Art.31**

1. Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale e artistica

Da quanto emerge dal comma due dell'articolo 13 quelle leggi, quelle decisioni prese senza il confronto coi diretti interessati, sono state lecite. Personalmente credo che il comma uno dello stesso articolo tuttavia abbia lo scopo di ricordarci, quanto sia fondamentale riconoscere quei bambini e quelle bambine come persone, la cui opinione conta. Il comma uno dell'articolo 31 invece pone l'accento sul diritto al gioco e al riposo, spazio a cui la Scuola, soprattutto in tempi così opprimenti, si sarebbe dovuta rendere promotrice.

In conclusione i bisogni dei bambini e delle bambine in tempo di pandemia si possono tradurre con la necessità di spazi dedicati all'espressione del sé, in molteplici forme e modi, con una didattica che sappia ascoltare ed intervenire quando vi è l'esigenza di dedicare del tempo al riposo o al gioco. Con questa consapevolezza si può dare avvio ad una progettazione rispettosa di tutti e di tutte.

## **PROGETTO ARTISTI GREEN**

Dopo aver dedicato diverse ore all'osservazione del contesto classe, il passaggio successivo è stato quello di progettare un percorso didattico che conciliasse i bisogni dei bambini con lo sviluppo di alcune competenze rispetto delle discipline, scelte in accordo con l'insegnante accogliente.

### **2.1 LA SCELTA**

Quando mi sono resa conto del considerevole bisogno di uno spazio dedicato all'espressività, il mio primo pensiero è andato all'arte. Basta digitare su internet la parola *arte* e subito compare la seguente definizione *“Qualsiasi forma di attività dell'uomo come riprova o esaltazione del suo talento inventivo e della sua capacità*

*espressiva*". L'arte dunque, in ogni sua forma, è espressione della creatività e fantasia umana, quindi mezzo per l'esternazione delle nostre profondità. Consapevole di questo, il mio obiettivo è stato quello di indagare e scegliere una tematica significativa, per cui l'arte facesse da mediatrice comunicativa. La ricerca si è conclusa abbastanza velocemente, in quanto la mentore mi ha espresso fin da subito il desiderio di progettare qualcosa che fosse in linea con l'educazione civica. Ho accolto tale richiesta con entusiasmo, in primo luogo per la novità stessa dell'introduzione dell'educazione civica come disciplina, in secondo luogo per l'affinità che provo nel trattare tematiche che valorizzino *l'essere comunità e il rispetto*. Una volta visionata la pagina del Ministero dell'Istruzione e aver letto ciò di cui consta la nuova disciplina, ho da subito deciso di trattare il secondo nucleo, ovvero quello dello sviluppo sostenibile, con particolare attenzione all'educazione ambientale. Questa espressione fu coniata da W. B. Stapp nel 1969, il quale scrisse che *"L'educazione ambientale è finalizzata a produrre una cittadinanza informata sull'ambiente biofisico e i suoi problemi, consapevole di come contribuire a risolvere questi problemi e motivata ad adoperarsi per la loro risoluzione"*(Santovito, 2015). A sostegno della scelta fatta mi sono basata sull'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, programma d'azione per ottenere delle prospettive migliori per il futuro del pianeta, la quale si compone di 17 obiettivi. Quello che ho individuato come affine al mio progetto è l'obiettivo 13, il quale si propone di *"Promuovere azioni, a tutti i livelli, per combattere il cambiamento climatico"*. Inoltre, ho fatto rimando un'altra volta alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, all'articolo 29, comma 1.e si enuncia che *"Gli Stati parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità: [...] sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale"*. Come esprime G. Santovito *"rinunciare a formare i propri alunni all'educazione ambientale non può essere un'opzione per l'insegnante, perché la questione è troppo importante: la qualità dell'ambiente in cui domani vivranno le nuove generazioni dipende da come vengono educati i bambini oggi"*, perciò ho fatto mia questa missione.

Delineate le motivazioni e le discipline da cui procedere per la progettazione, il passo successivo è stato quello di costruire un percorso che partisse da stimoli di

carattere ecologico, da cui i bambini e le bambine potessero fare esperienza di rappresentazione ed espressione del proprio pensiero ecosostenibile, mediante il mezzo comunicativo dell'arte. Per questo motivo ho deciso di intitolare il progetto "Artisti Green".

## 2.2 L'IDEAZIONE

Per la progettazione vera e propria ho fatto affidamento a due metodologie, ossia la progettazione per competenze e quella a ritroso, in linea con quanto espresso dalle Indicazioni Nazionali per il Curriculum 2012 e "Fare Progettazione" di Wiggins e McTighe. Le competenze chiave individuate sono state: "Consapevolezza ed espressione culturale" per la disciplina di arte e immagine, mentre per quella di educazione civica "Competenze sociali e civiche". La prima ha come traguardo per lo sviluppo "l'alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi) e rielaborare in modo creativo immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico-espressivi, pittorico e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali)". La seconda invece "Utilizza materiali, strutture, attrezzature proprie e altrui con rispetto e cura".

Una volta delineate le competenze e i traguardi il passo successivo è stato quello di produrre la rubrica valutativa (allegato 1). In funzione degli obiettivi di apprendimento, ho scelto d'indagare quattro dimensioni e per ciascuna ho previsto delle modalità di osservazione e rilevazione del percorso dei bambini, in ottica formativa. Queste sono:

- *Produzione di elaborati*, che ho documentato attraverso l'osservazione e le foto dei singoli elaborati realizzati durante tutto il percorso.

- *Espressione e comunicazione*, valutata con il supporto delle riflessioni e annotazioni post intervento e le registrazioni delle lezioni.

- *Partecipazione*, anche in questo caso documentata mediante l'osservazione durante i tempi dedicati al dialogo e la produzione di elaborati, grazie al confronto con la mentore e le annotazioni a fine intervento.

- *Rispetto dei compagni e dei materiali*, la rilevazione di questa dimensione si è basata sull'osservazione dei comportamenti mantenuti in classe, a partire dall'ascolto dell'intervento di un compagno, fino alla cura nell'utilizzo di materiali altrui. Il tutto poi annotato a fine intervento.

Arrivata a questo punto della progettazione ho iniziato a pensare come strutturare i singoli interventi. Volendo sensibilizzare i bambini e le bambine alla tematica ecologica, per dare spazio al loro pensiero in merito, ho cercato d'individuare quale domanda significativa porre loro come situazione problema. Tale domanda è stata "*Perché prendersi cura del pianeta?*".

A seguire, ho deciso di suddividere l'intero percorso in funzione di alcune domande chiave. Da queste ho impostato le singole lezioni secondo uno schema di proposizione del problema/tema, con conseguente confronto orale e attività artistica per la messa in pratica di soluzioni o riflessioni rispetto lo stesso tema. Le domande guida sono state:

- Come posso fare la differenza per l'ambiente?
- *A livello globale* chi si occupa dell'ambiente?
- Perché è importante fare qualcosa per il pianeta *ora*?
- Si può fare arte con gli scarti?
- Un indumento anche se vecchio può avere una nuova vita?
- Si può fare arte con la natura?
- Com'è il mondo che vorrei? (Domanda guida del compito autentico)

Con l'aiuto di queste domande ho poi organizzato le singole lezioni, ma nel farlo mi sono avvalsa anche dell'aiuto e il confronto con alcune colleghe e il professore M. Piva del corso di *educazione artistica e mediale*. Ogni lezione è stata pensata per essere condotta secondo una fase iniziale dedicata al confronto e alla discussione, a partire dalle domande qui sopra elencate, per poi concludersi con una fase laboratoriale.

Per l'approccio laboratoriale ho preso spunto dal metodo di Bruno Munari, il quale era solito affermare *"un bambino creativo è un bambino felice"*. Ma non solo, il motivo per cui ho ritenuto importante proporre alla classe uno spazio dedicato all'arte e alla creazione di manufatti è perché mi trovo d'accordo con un'altra affermazione sempre di Munari, il quale diceva:

*"Ci dobbiamo occupare dei bambini e dare loro la possibilità di formarsi una mentalità più elastica, più libera, meno bloccata, capace di decisioni. E, direi, anche un metodo per affrontare la realtà, sia come desiderio di comprensione che di espressione. Quindi, a questo scopo, vanno studiati quegli strumenti che passano sotto forma di gioco ma che, in realtà, aiutano l'uomo a liberarsi"*.

Le attività da me pensate hanno avuto lo scopo, quindi, di affrontare la realtà attraverso un'espressione altra, che si facesse gioco, più leggera, ma al contempo con grande forza evocativa, come l'arte. Alcune delle proposte che ho portato, hanno sviluppato il tatto, senso poco privilegiato a scuola, seppur sia il primo che ci mette in *"con-tatto" col mondo* (Restelli, 2002). Infatti i bambini hanno manipolato con diversi materiali, passando dal dipingere con le dita, al trasformare un tessuto, al costruire con elementi naturali, fino a produrre un'opera con oggetti riciclati, perciò differenti per composizione.

In conclusione ho redatto l'analisi SWOT del progetto (allegato2). Si tratta di *"uno strumento di pianificazione strategica usato per valutare i punti di forza (Strengths), le debolezze (Weaknesses), le opportunità (Opportunities) e le minacce (Threats) di un progetto"* (Wikipedia). Da questa analisi è emersa la necessità di predisporre un momento in cui poter presentare alle famiglie il progetto, cercando di trasmettere l'importanza di quest'ultimo e del loro contributo per la sua riuscita. Questo è stato possibile solamente sotto forma di video, caricato nella sezione delle comunicazioni scuola-famiglia del portale ClasseViva. Inoltre abbiamo richiesto ai genitori di garantire una continuità nella frequenza pomeridiana dei bambini a scuola, per permettere loro di partecipare alla proposta didattica e laboratoriale. Infine un altro aspetto su cui porre attenzione è risultato il rispetto delle norme igieniche.

### 2.3 LA VALUTAZIONE

Per quanto riguarda la valutazione ritengo che la redazione della rubrica valutativa abbia acquisito maggiore significatività da quest'anno, grazie all'Ordinanza Ministeriale n.172 del 4.12.20, la quale riforma la valutazione periodica e finale, rendendola sempre più trasparente e coerente con il percorso di apprendimento di ciascuno. Infatti l'Ordinanza ci invita ad adottare una valutazione per giudizi descrittivi (livello avanzato, intermedio, base e in via di acquisizione), proprio come nella rubrica valutativa, *in prospettiva formativa della valutazione e della valorizzazione del miglioramento degli apprendimenti* (art. 3.1, legge n.172). Per giungere a delineare i livelli raggiunti dai vari bambini e bambine ho valorizzato un *approccio trifocale* (Castoldi-Pellerey) e posto attenzione soprattutto alla valutazione di processo, in quanto il progetto si contraddistingue per il suo carattere qualitativo. Come espresso nel precedente paragrafo, ho preso in considerazione le dimensioni, i criteri e gli indicatori previsti dalla rubrica attraverso strumenti come le annotazioni a fine intervento, registrazioni delle lezioni, diario di bordo, manufatti, foto, l'osservazione e il confronto con la mentore.

### 2.4 L'INCLUSIONE

Un altro elemento su cui si è fondata la progettazione sono le pratiche inclusive. Ogni pratica didattica dovrebbe sempre muovere dall'obiettivo di essere inclusiva e di promuovere inclusività, a maggior ragione portando un progetto che si fonda sulla tematica del rispetto, come in questo caso.

A questo proposito per una progettazione inclusiva mi sono basata sull' *Universal Design for Learning*, ovvero una progettazione indirizzata a un individuo reale, inclusiva ed olistica, che valorizza le specificità di ognuno, coinvolgendo la diversità umana nel processo progettuale. Si tratta di un modello di progettazione didattica volto all'instaurarsi di un sistema di insegnamento diversificato, perciò inclusivo, supportato anche da forme di co-teaching (nel mio caso l'approccio è stato solo di *lead*

*and support*). Volendo andare un po' più affondo sull'argomento, ho seguito i tre principi su cui fa affidamento tale modello, ovvero fornire molteplici forme di:

- *Rappresentazione dei contenuti*: nell'arco del progetto le tematiche da me presentate prendevano spunto da stimoli diversi, quali ad esempio un brainstorming fatto coi bambini, così come da delle immagini, da dei video o anche da un PowerPoint.

- *Azione ed espressione*: spesso a scuola vengono privilegiate lezioni frontali e i canali comunicativi della scrittura e della lettura. Nel progetto da me proposto lo obiettivo è stato quello di offrire un'ampia gamma di canali, in particolare quello orale-uditivo e quello pratico-visivo, ma non solo, perché durante i laboratori artistici è stato sfruttato anche il tatto, dando spazio alla creatività e la fantasia. Per quanto riguarda il modo di esprimersi dell'insegnante, la mia cura è stata quella di utilizzare un linguaggio il più inclusivo possibile. Grazie alla sensibilità di alcune compagne del mio corso e alcune professoresse, nella mia pratica linguistica ho iniziato ad usare con frequenza sia il femminile che il maschile delle forme plurali, soprattutto quali: alunne e alunni, bambini e bambine. Questo a concorso a valorizzare ogni componente della classe.

- *Coinvolgimento*: Durante il percorso il coinvolgimento dei bambini e delle bambine è stato diversificato, in quanto ho introdotto, solo dopo un'attenta osservazione, alcuni ruoli utili a mantenere viva la partecipazione e l'attenzione degli alunni, garantendo a tutti la possibilità di rivestirli a turno. Nello specifico ho proposto i ruoli di aiutante e segretaria/o. Un'attenzione in più è stata poi quella di fornire feedback alla classe, al fine di orientare alla padronanza delle conoscenze e delle abilità richieste.

Nel progettare attraverso questo modello si promuove quindi una risposta proattiva dell'insegnante ai bisogni dello studente. Questo è fattibile solo se come insegnanti si contempla un approccio volto alla *flessibilità*. Tale concetto in ambito educativo è visto come *“una caratteristica positiva della persona, come duttilità psicologica, mentale ed etica che si manifesta nella capacità di mettersi continuamente in gioco con spirito e atteggiamenti di ricerca in relazione alle diversità territoriali, alle altre risorse culturali*



*e umane, per cercare di volta in volta soluzioni adeguate al contesto.” (G.Pedicini, 2006).* Nell’insegnante quindi la flessibilità rappresenta la capacità di adattare la pratica didattica ai bisogni nati dal contesto, così come l’importanza di diversificare in funzione dei diversi stili di apprendimento. Guardando all’attuale contesto storico, l’insegnante non può che essere flessibile, visto che nell’arco di quest’anno c’è stato richiesto di riadattare più volte la pratica didattica, soprattutto con l’introduzione della DAD.

Infine ho cercato di promuovere e creare situazioni di confronto e partecipazione dei genitori al progetto. In seguito al corso di *pedagogia delle famiglie* tenuto dalla professoressa P.Milani, ho compreso quanto sia di vitale importanza la partecipazione delle famiglie (o caregiver) all’apprendimento dei propri figli, per garantire a quest’ultimi maggiori possibilità di riuscita scolastica. Nell’arco dell’intervento il coinvolgimento dei genitori è avvenuto tramite un mio iniziale video di presentazione del progetto, aprendo la possibilità al confronto in uscita da scuola o per email. Successivamente le famiglie hanno contribuito alla riuscita degli elaborati finali dei bambini, facendosi così *risorsa*; questo mi ha aiutata a comprendere che il progetto è arrivato oltre i confini della scuola.

## **ARTISTI GREEN ALL’OPERA**

Una volta identificati gli obiettivi e organizzate le lezioni ha avuto avvio la fase della conduzione.

### **3.1 SITUAZIONE PROBLEMA**

Il percorso è iniziato con le vacanze di Natale, quando ho inviato un video alla classe in cui presentavo loro la situazione problema accompagnata da una consegna. Si trattava della “scatola degli artisti green”, ovvero una scatola da scarpe decorata, in cui inserirvi, lungo tutta la durata del progetto, degli oggetti riciclati, utili per il compito autentico (Figura 1). Così facendo i bambini e le



*Figura 1. Esempio di scatola degli artisti green*

bambine, in modo ludico, sono stati coinvolti in una pratica di riciclaggio.

Come espresso nel capitolo precedente, la domanda da cui siamo partiti è stata “Perché è importante prendersi cura del pianeta?”, e nell’introdurla ho raccontato ai bambini e alle bambine che volevo scoprire insieme a loro perché, al giorno d’oggi, questa tematica sia molto importante. Per rispondere e soprattutto conoscere le

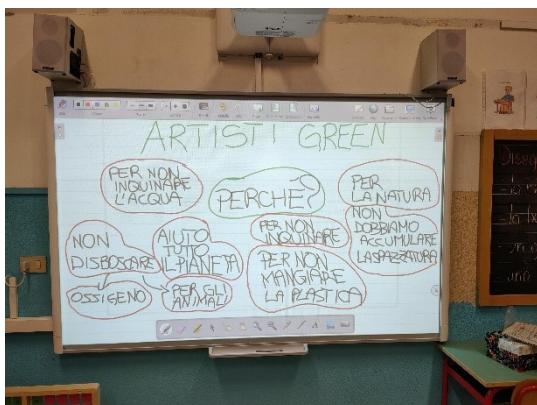


Figura 2. Brainstorming di classe sul perché bisogna prendersi cura dell'ambiente

opinioni dei bambini in merito, ho dedicato la prima lezione di gennaio ad un brainstorming (Figura.2). Da questo sono emerse molte preconcoscenze legate all’inquinamento dei mari, al contrario invece, grazie al confronto sono state scoperte parole nuove, tra cui *disboscamento*. Da questa parola è stato significativo osservare come dalla

definizione da me fornita, i loro pensieri si siano alimentati a vicenda fino alla deduzione che oltre a ridurre l’ossigeno, il disboscamento sottrae la casa a molti animali, tanto che è emerso l’esempio dell’Australia. Già da questo primo incontro è risultato significativo il desiderio della classe di narrarsi. Infatti non sono stati pochi quei bambini che da piccoli agganci a interventi dei compagni, hanno iniziato a raccontare qualche loro accaduto, tendendo ad allontanarsi sempre di più dal tema centrale. Dinamica questa che si è riproposta durante tutto il percorso, ma che ho cercato di limitare pur rispettando il bisogno di esprimersi dei bambini e delle bambine.

### 3.2 COME PRENDERSI CURA DEL PIANETA?

A seguire illustrerò brevemente l’intero percorso secondo le domande guida elencate nel capitolo precedente, documentando con foto i prodotti della classe.

### 3.2.1 Come posso fare la differenza per l'ambiente?

Partendo da questa domanda ho pensato di proporre alla classe un parallelismo tra le buone azioni ecologiche che nel nostro piccolo possiamo mettere in pratica e il punto. Nello specifico la metafora che ho cercato di far visualizzare agli alunni è stata quella che tante piccole buone azioni, come tanti piccoli punti, se ravvicinate possono formare un quadro importante e fare perciò la differenza. È così che ho portato ad esempio un quadro puntinista, ovvero *“Una domenica pomeriggio sull'isola della Grande-Jatte”* di George Seurat. In questo modo i bambini e le bambine, avvicinandosi anche alla LIM uno alla volta, si sono resi conto che il quadro è chiaro e distinto da lontano, ma che da vicino se ne percepiscono i puntini. Dopo aver chiesto loro quali



Figura 3 Quadri puntinisti

potessero essere alcune buone azioni, ho fornito ciascuno di un foglio A4, da poi dover piegare e riprodurre nella prima facciata il loro quadro puntinista (Figura 3). Per farlo ho reso disponibili diverse tecniche: buchi sul foglio, pennarelli, una foratrice e dei cartoncini colorati per poter produrre dei punti.

Questa proposta è nata grazie agli studi del corso di *Educazione artistica e mediale*, più nello specifico da una rielaborazione

personale del primo capitolo del libro *“Percorsi artistici per bambini”* (Maso-Piva, 2020) il quale approfondisce metodologie e proposte didattiche per affrontare il *punto* in arte.

In seguito ho richiesto ai bambini e alle bambine, una volta completato il loro quadro, di scrivere all'interno del foglio le buone azioni che sono già abituati a compiere, nel rispetto dell'ambiente (Figura 4).

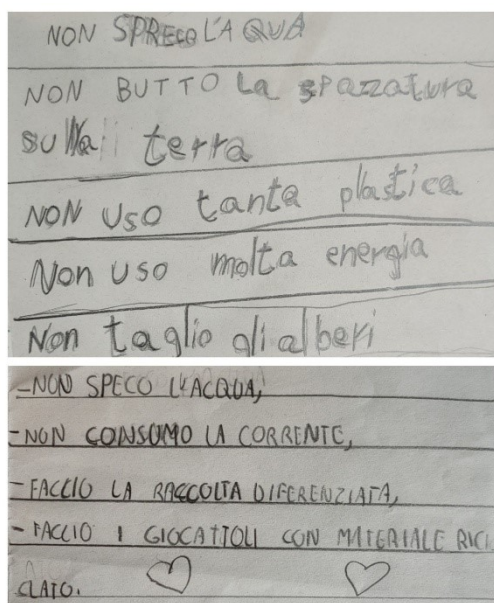


Figura 4 buone azioni scritte da alcune bambine

### 3.2.2 A livello globale chi si occupa dell'ambiente?

Il passo successivo, dopo l'aver riflettuto su cosa può fare la singola persona per aiutare l'ambiente, è stato quello di presentare alla classe degli esempi positivi di gruppi di persone, enti che si impegnano nella salvaguardia dell'ambiente. Le associazioni di cui abbiamo parlato sono state il **WWF** e **Greenpeace**, in quanto presenti nel nostro territorio. Grazie alla presenza nel un comune di Vicenza di una sede di Greenpeace, tra l'altro cogestita da una mia collega universitaria, ne ho approfittato per chiederle di registrare un breve video per i bambini e le bambine in cui spiegare brevemente qual è l'obiettivo dell'associazione di cui fa parte. Ammetto che una registrazione è un mezzo limitante, in quanto la classe una volta visto il video della nostra 'ospite virtuale' avrebbe voluto porle delle domande, ma ciò nonostante è stato comunque utile a far conoscere questa realtà, anche attraverso poi alcune locandine che mi sono state fornite dalla stessa collega. Dopodiché ho presentato ai bambini altri valori aggiunti del nostro territorio: come l'area protetta dal WWF (tramite Google earth) *dell'oasi degli stagni di Casale*, che in molti hanno visitato e poi, in un'altra lezione, ho parlato della *Cooperativa Insieme* che si occupa proprio del riciclaggio e riutilizzo di materiali di seconda mano. Questi esempi della realtà vicentina, hanno aiutato i bambini e le bambine a comprendere che anche al di fuori della scuola vi sono spazi e associazioni su cui fare affidamento. L'obiettivo di questo incontro è stato quello di mettere in pratica un'ottica sistemica, per promuovere nella classe un pensiero rivolto al *noi*, ovvero farli sentire parte di un complesso organismo in cui non siamo soli nell'impegno sociale e civico.

### 3.2.3 Perché è importante fare qualcosa per il pianeta ora?

Ad un certo punto del progetto, ho voluto proporre alla classe una verifica intermedia, per comprendere se quanto svolto fino a quel momento fosse stato appreso dai bambini, al contempo anche per autovalutarmi. Ho quindi proposto loro di

produrre due tipi di rappresentazioni pittoriche contrapposte, identificandole così: una interamente grigia per rappresentare quegli aspetti negativi che possiamo trovare in natura, sottintendendo gli elementi inquinanti; l'altra invece interamente verde a simboleggiare gli aspetti positivi e rigogliosi della natura. Nella consegna ho espresso esplicitamente di fare riferimento a quello di cui abbiamo discusso nelle lezioni precedenti.



Figura 5 bambina dipinge con le dita un fiore verde

Per quanto riguarda la proposta artistica ho fatto lavorare la classe con i colori a tempera, con la particolarità di dover produrre i due colori richiesti, partendo proprio dalla tempera bianca e nera, per il grigio e quella gialla e blu per il verde. Altro aspetto curioso è stato che ho chiesto loro di dipingere con le dita (Figura 5). Questa proposta è

stata accolta con entusiasmo dalla classe, tranne che per D. che una volta avvicinatami mi ha svelato di non aver mai usato le dita per dipingere e che gli faceva strano doverle sporcare. Una volta avergli mostrato come fare e datogli la possibilità di utilizzare un pennello, ha comunque desiderato provare anche lui.

Una volta terminata la pittura ho messo a conoscenza i bambini e le bambine che nella realtà l'attività proposta era una verifica per me, come insegnante, per comprendere se avessero chiaro quanto svolto fino a quel momento. Dall'osservazione dei loro dipinti è emerso che il mio presentimento era fondato. Infatti su 16 bambini/e soltanto due hanno rappresentato elementi inquinanti per la parte grigia, i restanti hanno rappresentato animali grigi e rocce (Figura 6).

Ho quindi pensato a come sviluppare una strategia per far capire ai bambini e alle bambine che il



Figura 6 disegni dei bambini della verifica intermedia

progetto che stavamo affrontando insieme era importante per il nostro futuro, oltre che per il nostro presente. Pertanto lo strumento che ho deciso di utilizzare, anche se lo avrei voluto evitare, è stato quello di mostrare loro il *Climate Clock*:

*Il Climate Clock mostra due numeri: il primo, in rosso, è il conto alla rovescia di quanto ci vorrà, con gli attuali tassi di emissioni, a bruciare il nostro 'bilancio di carbonio' – la quantità di CO2 che può ancora essere rilasciata nell'atmosfera limitando il riscaldamento globale a 1,5°C sopra i livelli pre-industriali. Questa è la nostra scadenza, il tempo che ci resta per intraprendere azioni decisive per mantenere il surriscaldamento sotto la soglia dell'1,5°C. Il secondo numero, in verde, monitora la percentuale crescente dell'energia attualmente fornita da fonti rinnovabili in tutto il mondo. Questa è la nostra ancora di salvezza. In poche parole, dobbiamo portare la nostra ancora di salvezza al 100% prima che la nostra scadenza raggiunga lo 0" (definizione del sito ufficiale sotto riportato nella bibliografia)*



Figura 7 Time clock di New York

Alla classe ho presentato però la versione dell'installazione artistica di New York (Figura 7). Si tratta di un'immagine e di un pensiero forte, del quale temevo gli effetti, ma di fondamentale aiuto per sensibilizzare al tema ecologico.

La reazione della classe è stata abbastanza unanime. Oltre a un accenno di paura più che giustificata, è sorta una discussione mossa dalla curiosità rispetto allo scadere di quel tempo. Ho dovuto spiegare più e più volte che non saremmo morti al termine di quegli anni, ma piuttosto che quel tempo è quello che ci rimane per impegnarci a salvaguardare la salute del nostro pianeta. Questo argomento così travolgente e significativo è riuscito a stimolare nei bambini e nelle bambine la curiosità necessaria ad alimentare quella motivazione che speravo sorgesse per proseguire nel nostro percorso.

In relazione all'immagine proposta ho voluto ricordare alla classe che da quest'anno è stata introdotta una nuova materia, ovvero educazione civica, la quale comprende l'educazione ambientale. Infatti se lo Stato ha ritenuto importante e necessario iniziare a valutare anche questa disciplina, è proprio perché è arrivato il momento di ascoltare i bisogni della nostra amata terra, anche nel rispetto delle future popolazioni.

Perciò l'essermi fermata e l'aver fatto un passo indietro mi ha permesso di riflettere e ricercare il modo più adatto per stimolare la motivazione, che va per l'appunto "cercata, curata, capita, coltivata, incrementata, sviluppata, compresa ogni giorno" come ci ricorda Angelica Moè.

### 3.2.4 Si può fare arte con gli scarti?

Per promuovere uno stile di vita volto al riciclaggio, o meglio per rendere questa pratica qualcosa di divertente, oltre alla *scatola degli artisti green*, ho speso le penultime lezioni in proposte artistiche che la valorizzassero. Per fare questo in una lezione ho cercato di stimolare il lato creativo dei bambini e delle bambine mostrando loro alcune immagini trovate sul web di disegni strutturati a partire da oggetti (Figura 8).



Figura 8 immagini dimostrative prese dal web

Dopo aver sentito i pareri e le impressioni della classe su queste forme d'arte, ho proposto loro di produrre dei disegni simili a partire da oggetti riciclati quali: tappi di



Figura 9 arte scarto di una bambina

bottiglie, gusci di pistacchi e trucioli di matite (figura 9). L'aspetto interessante di questo stile di rappresentazione sta nella capacità di scorgere nelle forme dell'oggetto a disposizione, delle

possibilità nel rappresentarne un altro totalmente diverso. Inoltre l'opera assume significato solamente se gli oggetti usati sono posti sul foglio, una volta terminata, se si rimuovono gli oggetti è simpatico notare come i segni fatti perdano di significato.

### 3.2.5 Un indumento anche se vecchio può avere una nuova vita?

La risposta a questa domanda è sì, e per aiutare la classe a rispondere ho presentato un breve PowerPoint attraverso il quale abbiamo indagato quali metodi si possono adottare per riciclare gli indumenti (Figura 10). I bambini per primi hanno pensato al passaggio a parenti o amici, perché pratica di cui hanno fatto esperienza diretta con fratelli o sorelle. Poi

qualcuno non aveva mai visto i cassonetti gialli, adibiti alla raccolta dei vestiti, così ho spiegato loro che oltre a questi contenitori vi sono associazioni che si impegnano nella stessa pratica. Nella realtà vicentina ad esempio c'è la *Cooperativa Insieme*. L'ultima voce che ho affrontato con la classe è stata quella del *trasformare*, ovvero i vestiti vecchi possono essere trasformati grazie all'uso di toppe per coprire strappi, ricolorandoli per coprire macchie e se le precedenti soluzioni non sono possibili, non rimane che trasformarli in altri oggetti. È su quest'ultima alternativa che ho proposto ai



Figura 10 maglietta trasformata in shop-bag

bambini e alle bambine di portare a scuola una vecchia maglia per realizzare una shopping-bag (Figura 11). L'obiettivo di questa proposta laboratoriale è stato quello di promuovere l'utilizzo di borse di tela al posto delle sportine di plastica che vendono i supermercati. Per la realizzazione è stato fondamentale l'aiuto della



Figura 11 slide del power point proposto alla classe



mentore, perché insieme abbiamo tagliato le maglie di tutti gli alunni, così da lasciare loro il processo di chiusura e decorazione della borsa (Figura 12).

I bambini e le bambine sono rimasti entusiasti di questa idea, tant'è che una bambina mi si è avvicinata chiedendomi se potesse usare la borsa per andare a pulire la strada dai rifiuti. Questa richiesta è stata per me significativa, perché mi ha aiutata a comprendere che stavo puntando ad una sensibilizzare ecologica efficace.



Figura 12 shopping-bags dei bambini

### 3.2.6 Si può fare arte con la natura?

Grazie al confronto col professore Piva di *educazione artistica e mediale*, ho scoperto dell'esistenza della corrente *Art in Nature*, la quale si basa sull'utilizzo di materiali presenti in natura, per costruire opere rispettose del paesaggio e che per ciclicità tornano in natura (a causa di eventi meteorologici) senza inquinare lo spazio circostante. Un esempio importante di questa corrente è il parco naturale Arte Sella situato a Borgo Valsugana (TN). A partire proprio da quest'ultimo ho presentato ai bambini alcune installazioni che sono presenti nel parco e ne abbiamo discusso insieme. Dal confronto è emerso lo stupore per questa forma d'arte che dalla natura torna alla natura, come un ciclo vitale. La proposta poi è stata quella di uscire in giardino e di creare il luogo perfetto in cui costruire delle opere in

pieno stile *Art in Nature*.

Oltre all'entusiasmo per l'essere all'esterno della scuola, i bambini e le bambine si sono impegnati a scegliere



Figura 13 scultura gruppo 1, una casetta. Scultura gruppo 2 un robot

dove collocarsi e una volta deciso si sono divisi in quattro gruppi autonomi. La consegna era molto semplice, avrebbero dovuto costruire un'opera a loro piacimento, purché fosse composta da elementi naturali trovati a terra, senza strapparne da alberi o prato. Durante l'attività soltanto un bambino non partecipava, perché si era convinto di non essere capace a costruire qualcosa. Data la sua incertezza l'ho coinvolto chiedendogli di fare da aiutante e controllare se ogni gruppo stesse collaborando e se avessero bisogno di aiuto. In questo modo anche lui è stato partecipe nella realizzazione delle opere. Ho lasciato mezz'ora di tempo per la realizzazione, nel mentre S., bambina in situazione di disabilità, mi si avvicina e mi chiede se può raccogliere la sporcizia che c'era nel giardino per poterla buttare. Questo suo intervento mi ha davvero rincuorata, seppure quello non fosse il momento di dedicarsi a quella pratica, l'ho ringraziata per la sua attenzione e l'ho invitata a tornare alla costruzione dell'opera.



*Figura 14 Gruppo 3 un villaggio*

Una volta scaduto il tempo abbiamo visitato le singole installazioni e abbiamo lasciato agli artisti interessati il compito di spiegare cosa avessero rappresentato (Figure 13, 14 e 15). Ogni opera era unica a modo suo, alcune si sviluppavano in piano, altre invece tridimensionalmente. Mentre osservavamo i bambini ponevano domande e allo stesso tempo si preoccupavano che le opere il giorno



*Figura 15 Gruppo 4 una camera*

dopo sarebbero state distrutte dagli altri bambini. A queste loro riflessioni ho lanciato il compito di andare a verificare i giorni seguenti quanto durassero le loro opere.

### 3.2 LOCKDOWN E COMPITO AUTENTICO

Il compito autentico ha fatto leva sulla domanda *“com'è il mondo che vorrei?”* come stimolo per richiedere ai bambini e alle bambine di rappresentare il proprio mondo ideale secondo la tematica ecologica. Per farlo dovevano avvalersi dei materiali raccolti pazientemente nella *scatola degli artisti green*, o più semplicemente produrre un disegno qualora volessero. La mia idea progettuale prevedeva che la produzione del compito autentico avvenisse a scuola in due incontri, ma il caso ha voluto che venisse dichiarato un altro lockdown. Parte dalla valutazione avrebbe dovuto basarsi sulla fase di produzione, ma in accordo col contesto ho deciso di riadattare ed escludere questa fase nella valutazione. Così facendo mi sono dedicata alla produzione di un video in cui ho presentato alla classe il compito autentico, fornendo loro anche degli esempi per rendere più facile la comprensione e ripassando a grandi linee l'intero percorso fatto insieme. La mentore oltre a caricare il breve video nella piattaforma di ClasseViva, l'ha guardato insieme ai bambini e si è accertata che tutti comprendessero la consegna.

Al rientro a scuola abbiamo sfruttato due giornate per la presentazione delle varie opere. Il tutto è avvenuto secondo un procedimento per cui il piccolo o la piccola artista green disponeva la propria opera su un banco davanti a tutti, ne enunciava il titolo e da lì doveva raccontare alla classe che materiali ha utilizzato e quale fosse il significato del proprio lavoro. Ho notato con piacere che in molte delle opere ci fosse la mano discreta dei genitori, simbolo della collaborazione per la riuscita del progetto. Vorrei poter illustrare ogni singolo manufatto, ma mi limiterò a riportare i macro temi emersi dalle opere di tutti i bambini e le bambine. Per riassumere, il mondo che vorrebbe la classe degli artisti green è un mondo: rispettoso di ogni creatura; in cui gli esseri umani s'impegnano nelle pratiche ecologiche, soprattutto mantenendo puliti i mari e limitando il disboscamento; dove la natura è la nostra casa e perciò merita di essere curata (Figura 16).



*Figura 16 Compiti autentici della classe*

Per il termine del percorso ho proposto agli alunni un questionario autobiografico con le seguenti domande:

- Che cosa rappresenta la tua opera?
- Cosa imparato ho scoperto dal percorso fatto insieme?
- C'è qualcosa che hai trovato molto importante?
- Ti senti migliorata/o in qualche cosa?
- C'è qualcosa che vorresti migliorare?
- Ti sei sentita/o in difficoltà durante il percorso fatto insieme?
- C'è qualcosa che non hai capito?

Una volta raccolto il questionario ho potuto constatare che tutte le risposte sono state particolarmente significative, dalle quali traspariva un sincero desiderio di rispetto verso l'ambiente.

Come ringraziamento e saluto finale, per tutto l'impegno con cui hanno affrontato questo progetto, ho prodotto un video per i bambini e le bambine, e per le loro famiglie, così da ricordarsi il percorso fatto insieme (Figura 17).



Figura 17  
<https://www.youtube.com/watch?v=qraM8XsHbt4>

## CITTADINI E CITTADINE GREEN

### 4.1 VALUTAZIONE TRIFOCALE

Al termine del progetto ho potuto dedicarmi alla valutazione, che come anticipato nelle pagine precedenti è stata trifocale.

La valutazione oggettiva *“richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede”*(Castoldi, 2016). A questo proposito si fa riferimento al compito autentico che nel caso di questo progetto è stata la produzione e presentazione di un manufatto. Per quanto riguarda la prima voce, vi sono stati 15 bambini su 16 che l'hanno portata a termine, soltanto D. non se l'è sentita di produrre qualcosa. La mia accortezza è stata quella di fornirgli più tempo e consigliargli di farsi aiutare da qualche compagno, ma temo che il confronto con le opere dei compagni l'abbiano reso insicuro, pur avendogli proposto di produrre un semplice disegno. Ciò nonostante da quando ho iniziato a osservare, fino al termine della conduzione, D. ha dimostrato un significativo miglioramento in quanto a partecipazione ai compiti assegnati, per cui non ho ritenuto opportuno penalizzarlo. Nel caso della presentazione delle opere ritengo che ogni bambino e bambina, condotti da alcune mie domande stimolo, siano stati in grado di esporre esaurientemente il proprio lavoro; alcuni nello specifico poi, nel narrarne il significato, hanno dimostrato molto trasporto. Quindi posso affermare che nel complesso il risultato della classe è stato ottimo e a tratti ha anche superato le mie aspettative.

Invece la valutazione soggettiva, sempre citando Castoldi, “*implica un’istanza autovalutativa connessa al modo con cui l’individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento*”. Questo è stato l’obiettivo del questionario che ho proposto alla classe. Dalle domande poste loro, che ho citato nel capitolo precedente, ho potuto verificare come i bambini e le bambine hanno percepito l’intero percorso. Ogni questionario è stato diverso dall’altro, perché ogni bambino/a ha espresso la propria sensibilità rispetto a diverse tematiche affrontate come: il disboscamento, la pulizia dei mari, l’utilizzo di biciclette piuttosto che auto, il riciclaggio, ecc.

Figura 18 questionario di una bambina

Tutti però sono accumulati dalla consapevolezza che è arrivato il momento di prendersi cura dell’ambiente. Alla domanda “*ti senti migliorata/o?*” la maggior parte della classe ha risposto affermativamente, qualcuno motivandolo e qualcun altro no, ciò nonostante ripongo fiducia nelle loro risposte e spero che possano perciò promuovere, soprattutto in famiglia, atteggiamenti ecologici. Nell’insieme il questionario mi ha aiutata, nel processo valutativo, ad avere un quadro più chiaro dei punti di vista dei bambini e delle bambine, da poter considerare poi nella valutazione dei livelli di apprendimento.

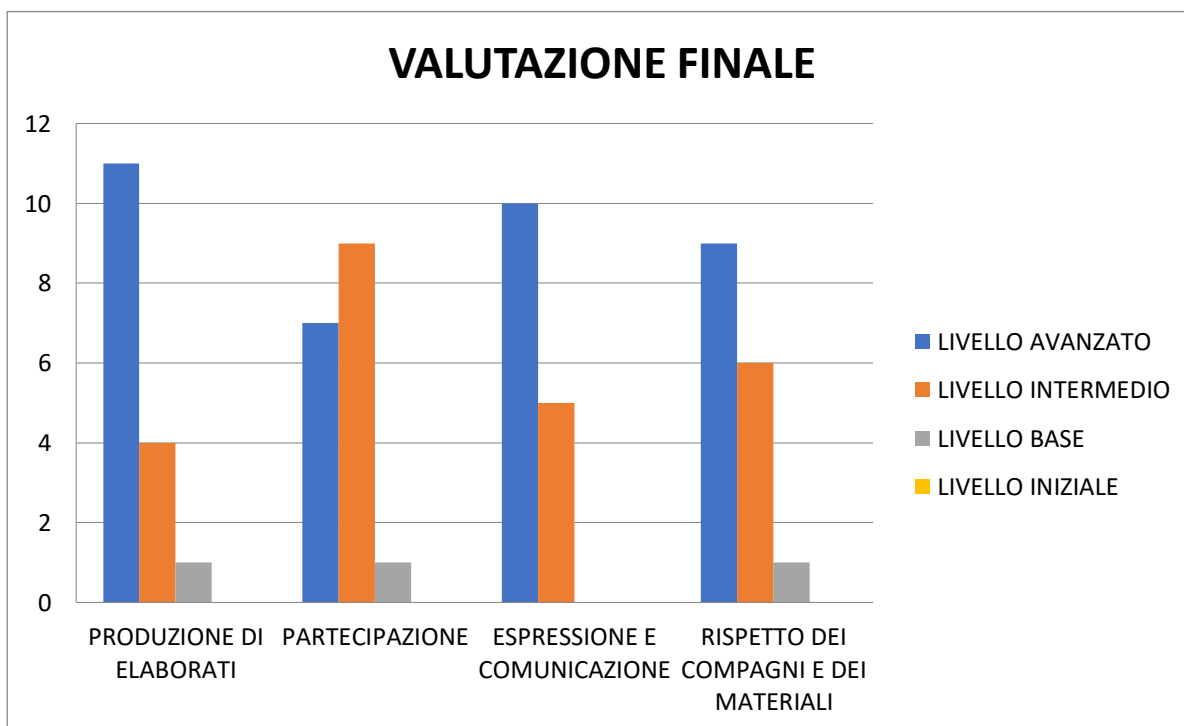
L’ultima fase della valutazione è stata quella intersoggettiva, la quale si è basata sul confronto con la mentore sempre in relazione alla rubrica valutativa (allegato1), avvenuto sia durante che al termine del percorso. Ci siamo accordate sulle valutazioni dei bambini e delle bambine in base alle seguenti voci:

- Produzione di elaborati

- Espressione e comunicazione
- Partecipazione
- Rispetto dei compagni e dei materiali

Da un'analisi delle riflessioni svolte durante le ore di osservazione e gli elementi documentati durante le prime ore di conduzione, il livello di apprendimento della classe al termine del progetto è aumentato per tutte le voci, specialmente per quei bambini e quelle bambine che inizialmente mostravano difficoltà nelle ore pomeridiane.

Qui di seguito riporto un grafico che evidenzia i risultati ottenuti.



#### 4.2 UN'ESPERIENZA CHE TRASFORMA

Guardando al percorso fatto, ai risultati ottenuti e ai pensieri dei bambini e delle bambine, non posso che valutare l'intera esperienza come positiva. Ciò che più mi rende soddisfatta è una consapevolezza, ovvero che la classe è maturata rispetto al tema ecologico. Non solo le frasi delle bambine che mi hanno chiesto di raccogliere i rifiuti per strada o in giardino, ma le stesse opere, sono state

l'emblema di un traguardo raggiunto attraverso esperienze e confronti significativi. Con la classe infatti ci siamo presi cura della nostra amata Terra. L'abbiamo fatto con curiosità ed estro, perché ci siamo improvvisati artisti e artiste, per di più green, quindi ecologici. L'aspetto più importante e di valore è stato vedere l'evoluzione del pensiero della classe. Ovvero dal *dover* prendersi cura dell'ambiente, al *sentirne* la necessità e il desiderio.

L'approccio al dialogo e al confronto, ma soprattutto il dare luogo a creazioni, al *fare per capire*, senza condizionare, garantendo ai bambini uno spazio di libertà espressiva è stato alla base della riuscita di questo progetto.

## **RIFLESSIONI IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE**

### **5.1 LE MIE COMPETENZE**

Dall'esperienza di tirocinio di quest'anno, così come da quelle precedenti, ritengo di aver sviluppato diverse delle tante competenze necessarie per la professione d'insegnante. Il progetto esposto in questa relazione mi ha aiutata ad accrescere le mie abilità in ambito di valutazione, di utilizzo di piattaforme digitali e mezzi tecnologici, ma soprattutto ad essere flessibile. Quest'ultima voce muove dal contesto e come i bisogni dei bambini e delle bambine mutino in funzione di questo. Dover riprogettare o riadattare parti del percorso è stato all'ordine del giorno, questo però mi ha motivata a chiedermi costantemente se quanto portavo alla classe fosse significativo. Approcciarsi all'azione didattica in questo modo, aiuta ad essere pronti all'imprevisto, se non addirittura a sfruttarlo a proprio vantaggio. Si tratta quindi dello sviluppo di *life skills* quali : problem solving e resilienza.

Come ho detto precedentemente, la competenza valutativa è stata una di quelle che ho ampliato. Ciò che ho compreso della pratica valutativa è che prima di tutto è essenziale per monitorare il proprio operato come insegnante. Così facendo si valorizza l'autovalutazione, la quale diventa efficace se contribuisce al riadattamento del percorso didattico, affinché questo tenda a obiettivi



comprensibili e significativi per i bambini, che garantisca il loro successo formativo e di progredire negli apprendimenti.

Nel complesso quest'esperienza mi ha fatta crescere sotto diversi punti di vista, ovvero l'ha fatto anche attraverso l'evidenziarsi di quelle pratiche che ancora non sono in grado di gestire con dimestichezza. Nello specifico ritengo di dover migliorare la mia pratica di documentazione. Come dice Zavalloni *“gli insegnanti dovrebbero prendere l'abitudine di appuntarsi il lavoro fatto sul quaderno o un diario, facendo così fruttare l'esperienza vissuta sia per sé che per gli altri”* ed io in cuor mio so che questa deve diventare una mia pratica quotidiana, una volta diventata insegnante. Il tirocinio ha sempre avuto l'obiettivo di sviluppare tale abilità, ma ciò che mi ha frenata è stata la difficoltà che nutro per il mezzo della scrittura. Si tratta di un aspetto che sto imparando a curare, con l'esperienza e sguardo gentile, così come farei per i bambini.

Volendo concentrarmi ora su uno spettro più ampio, vorrei riflettere sulle mie competenze professionali con l'aiuto di Perrenoud. Quest'ultimo ha rilevato che le competenze riconosciute come prioritarie nella formazione dell'insegnante sono dieci. Credo di aver sviluppato in questi anni, in proporzioni differenti, tutte e dieci le competenze:

- Organizzare ed animare situazioni di apprendimento.
- Gestire la progressione degli apprendimenti.
- ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione.
- Coinvolgere gli alunni nel loro apprendimento e nel loro lavoro.
- Lavorare in gruppo.
- Partecipare alla gestione della scuola.
- Informare e coinvolgere i genitori
- Servirsi delle nuove tecnologie
- Affrontare i doveri e dilemmi etici della professione
- Gestire la propria formazione continua.

La riflessione che nasce dalle voci qui sopra citate, riguarda l'*io professionale*. Ciò che emerge da quelle competenze, così come dalle scelte da me prese in questi anni di tirocinio diretto, è il modello d'insegnante a cui tendo e il mio credo educativo. Nella mia prospettiva professionale desidero diventare un'insegnante che promuova sempre il rispetto e la cura del prossimo, con sguardo inclusivo a tutte le figure in gioco nella pratica educativa, con l'attenzione a creare spazi di condivisione e apprendimento motivanti. Inoltre ritengo fondamentale la formazione continua (*life long learning*), prima di tutto per una costante crescita personale, poi per garantire ai bambini e alle bambine un'esperienza scolastica adeguata ai loro bisogni e al contesto.

Si tratta di un modello destinato a mutare nel tempo, che si amplierà e arricchirà grazie all'esperienza, con attenzione a non cadere in *falsi miti* (Gardner), ricordando a me stessa che sono un essere umano anch'io e che l'errore è consentito ed è formativo.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Analisi SWOT
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*, Roma: Carocci, Roma.
- Castoldi M.(2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma: Carocci.
- Castoldi, M. Le rubriche valutative. Da L'educatore – Annata 2006-2007
- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come dimensione morale*. Assisi: Cittadella
- Galliani L. (2015). *L'agire valutativo*. Milano: Editrice La scuola
- Maso A. e Piva M. (2020). *Percorsi artistici per bambini*, Roma: Dino Audino.

- Messina L., De Rossi M.(2015). *Tecnologie, Formazione e Didattica*. Roma: Carocci Editore SpA
- Milani, P., (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci editore
- Moè & De Beni (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina
- Perrenoud P. (2002) *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: NIS
- Restelli, B. (2002). *Giocare con tatto: per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*. Italia: Franco Angeli.
- Santi M. (1995). *Ragionare con il discorso, il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Santovito, G. (2015). *Insegnare la biologia ai bambini. Dalla scuola dell'infanzia al primo ciclo d'istruzione*. Italia: Carocci.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson
- Toffano Martini, E., (2007) *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata: strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Italia: LAS.
- Wiggins G. e McTighe J. (2004) *Fare Progettazione* Roma: edizione italiana, LAS- Libreria Ateneo Salesiano.
- Zavalloni, G. (2012). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. Bologna: EMI.

## DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

- Dipartimento per le politiche della famiglia (aggiornato 3 dicembre 2020). Linee guida per la gestione in sicurezza di opportunità organizzate di socialità e gioco per bambini e adolescenti nella fase 2 dell'emergenza COVID-19
- ONU, (1989). Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, New York
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate".
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio (relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente) (18 dicembre 2006)
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione
- MIUR (27/12/2012). Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica
- ONU, (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, New York
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma della scuola "La Buona scuola"
- MIUR (2017). Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione
- Indicazioni Nazionali e nuovi scenari, MIUR, 2018
- Consiglio Europeo (22 maggio 2018). Raccomandazione del consiglio europeo del 22 Maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente
- Decreto Ministeriale n. 39 del 26 giugno 2020- Piano scuola 2020/2021, linee guida per settembre
- Decreto Ministeriale n.89 del 7 agosto 2020 recante "Adozione delle Linee Guida sulla Didattica Digitale Integrata"
- Ordinanza 172 del 04-12-2020. Linee guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria

- C.M. 4233 del 19/02/2014. Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri

## SITOGRAFIA

Siti controllati in data 27.05.21

- <https://icvicenza2.edu.it/>
- [http://www.brunomunari.it/i\\_laboratori.htm](http://www.brunomunari.it/i_laboratori.htm)
- <https://www.greenpeace.org/italy/>
- [https://www.wwf.it/chi\\_siamo/](https://www.wwf.it/chi_siamo/)
- <https://climateclock.world/>
- [https://www.istruzione.it/educazione\\_civica/](https://www.istruzione.it/educazione_civica/)
- <http://www.artesella.it/it/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=YNBsJtlwcWQ>
- <https://www.herve-tullet.com/en>
- <https://www.pinterest.it/>
- <https://www.google.com/amp/s/lamenteemeravigliosa.it/teoria-ecologica-di-bronfenbrenner/%3famp=1>
- <https://www.unicef.org/mena/reports/measuring-life-skills>

## ALLEGATI

### ALLEGATO 1: RUBRICA VALUTATIVA

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
------------	---------	------------	------------------	--------------------	--------------	------------------

Produzione di elaborati	Creatività Uso di tecniche diverse Trasformare e immagini materiali	Crea dei prodotti originali attraverso tecniche diverse di rappresentazione e trasformazione di oggetti	Crea dei prodotti creativi sperimentando in autonomia nuove tecniche di rappresentazione e trasformazione di oggetti.	Crea dei prodotti creativi utilizzando nuove tecniche di rappresentazione e trasformazione di oggetti.	Crea dei prodotti utilizzando nuove tecniche di rappresentazione e trasformazione di oggetti consigliateli dall'insegnante o dai compagni.	Crea con l'aiuto dei compagni o dell'insegnante e dei prodotti utilizzando differenti tecniche di rappresentazione e trasformazione di oggetti.
Espressione e Comunicazione	Condivisione ed espressione e delle proprie emozioni e delle proprie idee in merito ad un argomento	Esprime e rappresenta i propri sentimenti e idee in merito all'argomento che viene trattato	Esprime spontaneamente e con trasporto le proprie idee. Esprime in modo chiaro le proprie emozioni e le trasmette nel compito richiesto.	Esprime spontaneamente e le proprie idee. Esprime le proprie emozioni e le trasmette nel compito richiesto.	Esprime su richiesta le proprie idee. Esprime le proprie emozioni e guidato le sa trasmettere nel compito richiesto.	Con l'aiuto dei compagni o dell'insegnante e su richiesta esprime le proprie idee. Esprime le proprie emozioni se sollecitato a farlo.
Partecipazione	Intervenire Ascolto attivo	Segue attivamente la lezione intervenendo per apportare il proprio contributo alla discussione.	Segue con attenzione la lezione. Partecipa attivamente ai momenti di condivisione intervenendo in autonomia.	Segue con attenzione la lezione. Partecipa ai momenti di condivisione e intervenendo in autonomia.	Segue la lezione. Partecipa ai momenti di condivisione e se sollecitato a farlo.	Segue la lezione con il supporto dell'insegnante. Partecipa ai momenti di condivisione se sollecitato a farlo e con l'aiuto dei compagni.
Rispetto dei compagni e dei materiali	Rispettare i compagni e l'ambiente classe	Rispetta le idee dei compagni e li ascolta in silenzio. Utilizza i materiali propri,	Rispetta consapevolmente le opinioni dei compagni, li ascolta in silenzio e con	Rispetta le opinioni dei compagni e li ascolta in silenzio. Mette regolarmente in ordine	Rispetta le opinioni dei compagni e li ascolta se sollecitato a farlo. Mette occasionalmente in	Con l'aiuto dei compagni o dell'insegnante e rispetta le opinioni degli altri e se sollecitato a farlo rimane in

		quelli altrui e le strutture della scuola con cura.	attenzione. Mantiene autonomamente in ordine il proprio banco prestando attenzione al proprio materiale e tratta con cura quello che gli viene prestato dai compagni.	il proprio banco prestando attenzione al proprio materiale e tratta con cura quello che gli viene prestato dai compagni.	ordine il proprio banco prestando attenzione al proprio materiale e se sollecitato tratta con cura quello che gli viene prestato dai compagni.	silenzio ad ascoltarli. Mette in ordine il proprio banco se sollecitato. Presta attenzione al proprio materiale e tratta con cura quello che gli viene prestato dai compagni se sollecitato.
--	--	---	---	--	--	--

ALLEGATO 2: ANALISI SWOT

<b>Analisi SWOT per il Project Work "Artisti Green"</b>	<b>ELEMENTI DI VANTAGGIO</b>	<b>ELEMENTI DI SVANTAGGIO</b>
<b>ELEMENTI INTERNI:</b>	<b>PUNTI DI FORZA</b>	<b>PUNTI DI DEBOLEZZA</b>
STUDENTE (tirocinante)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Motivazione e curiosità</li> <li>-Fiducia nelle proprie capacità</li> <li>-Creativa</li> <li>-Legame solido con gli alunni, soprattutto con quelli in situazione di difficoltà</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rischiare di non riuscire ad aiutare tutti i bambini durante le produzioni artistiche</li> <li>-non riuscire ad organizzare per tempo i diari di bordo e le riflessioni post intervento</li> <li>-non saper utilizzare al pieno delle possibilità la LIM</li> </ul>
SOGGETTI COINVOLTI	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Presenza di un insegnante di sostegno</li> <li>-Alunni sensibili al tema ambientale</li> <li>-Alunni che prediligono attività in cui è compreso disegnare e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Alunni affaticati dopo 6 ore di scuola</li> <li>- Insegnante di sostegno non presente durante tutte le ore scolastiche</li> <li>-Alcuni alunni tendono a non voler lavorare qualche</li> </ul>

	<p>colorare</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alunni rispettosi</li> <li>- Insegnante di ruolo animatrice digitale</li> </ul>	<p>pomeriggio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Assenze e uscite di scuola prima del pomeriggio</li> </ul>
CONTESTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Buone norme igieniche e di prevenzione del virus</li> <li>-Amplio giardino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Setting monotono a causa delle norme di prevenzione del Covid</li> <li>-Mantenimento del metro di distanza</li> <li>-lavaggio mani per ogni oggetto che si passa da persona a persona</li> </ul>
PROJECT WORK	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mira ai bisogni espressivi degli alunni nell'attuale situazione di pandemia</li> <li>-Punta su un tema già caro ai bambini(ecologia)</li> <li>-Crea uno spazio laboratoriale per le ore pomeridiane, così da alleggerire il carico cognitivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sperare che i bambini abbiano sempre il materiale necessario con sé</li> <li>-Rischio che alcune attività necessitino di più tempo rispetto a quello programmato</li> </ul>
<b>ELEMENTI ESTERNI:</b>	<b>OPPORTUNITA'</b>	<b>RISCHI</b>
SOGGETTI ESTERNI	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Portare punti di vista ed esperienze differenti</li> <li>-Stimolare l'attenzione dei bambini</li> <li>-Vedere i genitori all'uscita da scuola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Non poter venire in presenza</li> <li>-Interventi registrati che non permettono lo scambio di domande e risposte</li> <li>-Non riuscire a comunicare con le famiglie</li> </ul>
CONTESTI	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Zone del comune in cui poter esplorare la natura</li> <li>-presenza di diversi enti nel territorio atti alla salvaguardia dell'ambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Che non tutti i bambini possano fare esperienza di ambienti naturali nel loro quotidiano</li> <li>-Rischio di contrarre il virus più facilmente che a scuola</li> </ul>



--	--	--