

**"ANTICORPI PEDAGOGICI"
PER IL SUPPORTO DEL LAVORO
DI INSEGNANTI E EDUCATORI
IN SITUAZIONI DI EMERGENZA**



**A CURA DI A. GIGLI, M. SCARPINI, C. BORELLI, S. DEMOZZI
CENTRO DI RICERCHE EDUCATIVE SU INFANZIE E FAMIGLIE (CREIF)
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE, UNIVERSITÀ DI BOLOGNA**

(<https://centri.unibo.it/creif/it>)

**GRUPPO DI LAVORO SU "PEDAGOGIA DELL'EMERGENZA: RELAZIONE EDUCATIVA, RESILIENZA, COMUNITÀ"
SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA (SIPED)**

(<https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro/pedagogia-dellemergenza-relazione-educativa-resilienza-comunita/>)

Indice

INTRODUZIONE

ANTICORPI PEDAGOGICI:

L'arte di esprimere le emozioni

(a cura di A. Gigli) p. 4

Lavorare in piccoli gruppi per rinforzare il senso di interdipendenza per sostenere la resilienza

(a cura di A. Gigli) p. 6

Naturalmente resilienti

(a cura di A. Gigli e C. Borelli) p. 8

Il corpo al centro della scena educativa

(a cura di C. Borelli) p. 11

Avere care le domande. Idee per un'educazione al pensiero

(a cura di S. Demozzi e M. Scarpini) p.13

Riferimenti bibliografici

Publicazione protetta da licenza Creative Commons.

Vietata la riproduzione e la diffusione

INTRODUZIONE

Alle emergenze provocate da catastrofi naturali, umane, belliche, sanitarie ecc. non si è mai pronti.

L'impatto di queste emergenze è, però, direttamente proporzionale alla capacità delle società di operare pianificazioni strategiche a lungo termine, sia a livello di infrastrutture, sia a livello di formazione e preparazione su modalità e strumenti di intervento efficaci.

Tra questi elementi del sistema, che dovrebbero essere coinvolti nelle pianificazioni strategiche finalizzate a ridurre l'impatto delle catastrofi, ci sono i contesti educativi (scuole, servizi territoriali, luoghi di cultura e socializzazione e sport, ecc.) che necessitano avere molti strumenti, approcci e metodologie a disposizione per intervenire efficacemente in emergenza.

Ma pianificazione, formazione, organizzazione troppo spesso si fanno aspettare e ci si ritrova "a mani nude" a dovere e volere intervenire per cercare, a vari livelli e in diversi modi, di attenuare l'impatto, alleggerire il peso, tirarsi e tirare fuori da disperazione e senso di abbandono.

Anche noi, come gruppo di ricercatori e ricercatrici, docenti, pedagogisti e pedagogiste riuniti nel Centro di Ricerche Educative su Infanzie e Famiglie (CREIF) e del gruppo di lavoro su "Pedagogia Dell'emergenza: Relazione Educativa, Resilienza, Comunità" della Società Italiana di Pedagogia (SIPED), che da anni si dedica allo studio delle famiglie e della condizione dell'infanzia, ci siamo chieste/i cosa possiamo fare quando accade l'imponderabile?

Studiamo, riflettiamo, insegniamo su questi temi cercando di esplorare l'attualità, di osservare i fenomeni con uno sguardo sempre attento alla salvaguardia dei diritti di bambini e bambine, intenti a sostenere le funzioni educative, senza giudicare e senza pretese di indicare la retta via. La nostra *mission* è anche quella di sostenere la qualità dei servizi educativi e scolastici per consolidare la capacità riflessiva e gli strumenti educativi dei professionisti, affinché possano rapportarsi adeguatamente alle differenze di genere, culturali e sociali.

Una risposta, tra le altre, al nostro desiderio di sostenere chi si trova ad operare in emergenza è anche in questo breve e sintetico dossier che propone alcuni "anticorpi pedagogici" di facile consultazione e di rapida lettura.

Per approfondimenti e maggiori stimoli sui temi della pedagogia in emergenza, rimandiamo all'ampia letteratura esistente (vedi bibliografie allegate) e alle parole di colleghi che, autorevolmente, hanno dedicato il loro lavoro alla riflessione, alla sperimentazione e allo studio del tema delineando prospettive teoriche e metodologiche.

Gli "anticorpi pedagogici" qui esposti sono destinati prevalentemente ai/alle professionisti/e dell'educazione (insegnanti, educatori, pedagogisti) perché sono soggetti cruciali, in prima linea nelle emergenze, sia per attivare reti di collaborazione tra le agenzie educative territoriali, sia per coordinare iniziative educative, sia per intervenire direttamente "sul campo" esercitando il loro ruolo che è evidentemente fondamentale.

Siamo consapevoli che questi pochi stimoli non potranno essere sufficienti: a questi professionisti, spesso a loro volta vittime nell'emergenza, andrebbero dedicate azioni

formative e di supervisione pedagogica che possano sostenere la progettualità e la resilienza e la cura di sé (Vaccarelli, 2018).

Tuttavia, ci auguriamo che questo sia solo un “primo passo” a cui dovrebbe seguire un percorso più articolato e consistente.

Gli “anticorpi” che proponiamo, scendendo nel terreno delle prassi, presentano alcuni concetti chiave che, a nostro avviso, dovrebbero orientare la qualità delle proposte educative, “oltre” (durante e dopo) l'emergenza. Tali proposte sono organizzate attorno a aree tematiche, espone in modo sintetico e corredate da brevi esempi di attività attuabili in servizi educativi e scuole di ogni grado che, ovviamente, necessitano di un adeguamento in relazione alle età dei soggetti coinvolti.

Ciascun “anticorpo”, redatto sotto forma di scheda, affronta una questione educativa “calda” e offre tracce di percorsi e attività (esplicitati sia in forma sintetica che discorsiva) per poi passare attraverso la definizione del relativo “Anticorpo pedagogico” (fatto di strategie, proposte educative, finalità, obiettivi, dispositivi pedagogici, spunti metodologici e esempi di attività).

L'intento di queste schede è quello di fornire punti di riferimento concreti per orientare una progettazione educativa adeguata allo stato emergenziale.

Insegnanti, educatori, pedagogisti possono liberamente attingere a tali stimoli ed interpretarli, in relazione al contesto in cui si trovano ad operare e all'età dei soggetti con cui si trovano ad interagire nei setting educativi.

In particolare:

- **“L'arte di esprimere le emozioni”**: presenta percorsi di educazione alle emozioni attraverso l'espressione artistica e di lavoro sull'acquisizione delle competenze sociali.
- **“Lavorare in piccoli gruppi per rinforzare il senso di interdipendenza per sostenere la resilienza”**: evidenzia come il senso di coesione e di appartenenza ad un piccolo gruppo integrato, possa stimolare esperienze particolarmente importanti per lo sviluppo ed il sostegno alla resilienza.”
- **“Naturalmente resilienti**: offre spunti per praticare educazione nature-based sia per innescare apprendimenti trasformativi, sia per aumentare la qualità dell'impegno, sia per stimolare l'acquisizione del pensiero complesso e l'accettazione della dimensione collettiva che connette le individualità, che abbraccia il pianeta con uno sguardo solidale.
- **“Il corpo al centro della scena educativa”**: propone spunti operativi che si basano sull'attivazione esperienziale e corporea, finalizzati sia a incrementare la salute e il benessere, sia a potenziare le capacità di apprendimento.
- **“Avere care le domande. Idee per un'educazione al pensiero”** presenta pratiche filosofiche con bambini e bambine per offrire loro opportunità di confronto, non solo e non tanto sui temi della morte e del dolore, ma soprattutto sull'intreccio di essi con le esistenze di ciascuno e sulla loro rilevanza all'interno di un percorso di educazione e “progettazione” alla vita.

L'arte di esprimere le emozioni

a cura di ALESSANDRA GIGLI



PAROLE CHIAVE

Pedagogia delle emozioni, alfabetizzazione emozionale, espressione artistica



RIFERIMENTI

“Affinché si possa realizzare anche un minimo cambiamento - in soggetti adulti e generalmente corazzati per difendersi dai rischi di ciò che non è già noto e codificato- occorre che il contesto gruppo, a partire dal conduttore, realizzi un clima di accettazione e scelta, come compito fondamentale, l'impegno all'ascolto e alla disponibilità/flessibilità cognitiva ed emotiva. Deve cioè realizzarsi un gioco continuo di reciprocità fra il cognitivo e l'emozionale affinché l'acquisizione di una nuova consapevolezza possa arrivare e coincidere con l'acquisizione di una nuova possibilità comportamentale ed esistenziale.”

Contini, M. (1999). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia, p. 62

PREMESSA

Si ipotizza che le situazioni di emergenza abbiano un impatto considerevole sulla vita quotidiana di bambini e bambine introducendo profondi e inaspettati cambiamenti sia nelle coordinate della vita quotidiana, sia nel modo relazionale.

Oltre alla riscoperta di alcune dimensioni positive (quali ad esempio una gestione del tempo più rilassata o la vicinanza maggiore con le figure familiari), si presuppone che alcuni fattori di rischio per l'equilibrio emotivo possano essere aumentati in relazione a: limitazioni nella libertà di movimento e di vita all'aria aperta; incremento dell'esposizione mediatica e dell'utilizzo delle nuove tecnologie di comunicazione; allontanamento dal gruppo dei pari; restringimento dell'orizzonte relazionale; contatto con emozioni forti e non sempre positive (ansia, paura, lutti) degli adulti.

Tali fattori di rischio possono essere ridotti offrendo opportunità per far emergere vissuti emotivi attraverso stimoli ed attività caratterizzate da libertà di espressione e assenza di giudizio o valutazione da parte degli adulti.



FINALITÀ E OBIETTIVI

- Far emergere i **vissuti emotivi** che bambini e bambine possono aver esperito nelle diverse fasi dell'emergenza
- Instaurare una relazione educativa che accompagni bambini e bambine nel processo che passa dal riconoscimento delle emozioni e giunge alla loro accettazione (*dare un nome e una forma alle emozioni, tutte le emozioni sono giuste*), assicurando il giusto “contenimento” e rielaborazione dei vissuti che possono emergere;
- Dare voce al mondo emotivo attraverso dispositivi metodologici che utilizzino i canali dell'espressività libera e non finalizzata alla produzione di risultati (la performance è nel processo non nel risultato).

DISPOSITIVI PEDAGOGICI E ASPETTI METODOLOGICI

- Stile educativo non interventista durante le attività (non influenzare in alcun modo gli esiti dei processi creativi);
- Assenza di atteggiamenti valutativi e/o interpretativi;
- Evitare di indirizzare le attività ad un prodotto finale, ma concentrarsi sul processo espressivo;
- Utilizzo contemporaneo di più canali espressivi (musicali, corporei, grafici, manipolativi-esplorativi).





ESEMPI DI ATTIVITÀ

- ✓ Attività pittorica libera su grandi superfici, con l'utilizzo del corpo per lasciare traccia grafica;
- ✓ Manipolazione materie prime (acqua, sabbia, farina, creta, ecc.) e/o con varietà di materiali non strutturati (terra, sassi, fango, foglie, muschio) per stimolare emozioni diverse: per es. materiali freddi/caldi/morbidi/duri;
- ✓ Uso di materiali e strumenti diversi (per es. tanti tipi di fogli o superfici varie su cui lavorare, tanti tipi di colori diversi, tanti tipi di attrezzi diversi per stendere il colore), per favorire la scoperta di una modalità espressiva che sia il più vicino possibile alle esigenze di ciascuno;
- ✓ Giochi musicali con strumenti autoprodotti; sonorizzazione di paesaggi, dipinti, immagini, racconti;
- ✓ Ascolto di brani musicali durante le attività (selezione di opere acustiche suonate da strumentisti nei generi classica, jazz, contemporanea, etnica; evitare musica pop);
- ✓ Ascolto di storie, tratte da albi illustrati e brevi racconti, che sostengono e arricchiscono le esperienze vissute fornendo sguardi e pensieri differenti, per rendere plurale il pensiero;
- ✓ Conversazioni in gruppo volte a far emergere le parole dei bambini e l'ascolto reciproco su ciò che è stato vissuto nelle esperienze proposte; attenzione particolare va rivolta al ruolo delle domande poste dall'adulto: domande aperte, non giudicanti, che utilizzano le stesse parole dei bambini, capaci di condurre e collegare tra loro i pensieri del gruppo.

Lavorare in piccoli gruppi per rinforzare il senso di interdipendenza per sostenere la resilienza

a cura di ALESSANDRA GIGLI



PAROLE CHIAVE

Piccolo gruppo, rinforzo dell'interdipendenza, senso di appartenenza e coesione, acquisizione competenze sociali, sostegno alla resilienza.



RIFERIMENTI

“Nell'interazione un gruppo sviluppa quel fenomeno definito coesione che corrisponde all'emergere di uguaglianze, consentendo ai membri di riconoscere il gruppo stesso come proprio, permettendo di fissare i legami, e orientando la percezione dei vantaggi correlati all'aggregarsi collettivo. La coesione è la prima colla, il legame di base della formazione del gruppo, della condivisione delle regole, del sentimento di piacere che deriva dall'essere insieme agli altri, supportati e confortati dalla loro presenza.”

Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A., *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1992, p. 29

“Il concetto indica ‘un rapporto con’, ‘un legame con’, ‘una relazione con’, ‘una dipendenza da’ altre persone per il conseguimento di un risultato, di un obiettivo, o di una ricompensa. Essere in interdipendenza con qualcuno significa che per realizzare qualcosa o raggiungere uno scopo non è possibile agire da soli. Gli altri sono necessari e indispensabili.”

M. Comoglio, *Educare insegnando*, Roma, Las, 1998, p. 59

PREMESSA

Sentirsi parte di un gruppo non è semplicemente una affiliazione tra sé e gli altri, ma attiva processi interpersonali che influenzano profondamente la formazione del sé, sia a livello cognitivo che emotivo. Il senso di coesione e di appartenenza ad un piccolo gruppo integrato, facilita la formazione della personalità sociale, fa acquisire capacità relazionali (soft skills) e abilità comunicative, espressive e comportamentali utili a integrarsi con successo nei contesti sociali e affrontare efficacemente i conflitti e rispettare le regole. Questi elementi appaiono particolarmente importanti per lo sviluppo ed il sostegno alla resilienza: analizzando le variabili utili per il suo sviluppo, osserviamo come la relazione interpersonale, la condivisione e il senso di vicinanza siano fondamentali.

In ambito educativo si considera la resilienza come il prodotto di un processo ecologico/sistemico di interazione tra le persone e i loro ambienti che dipende da molte variabili relative sia alle storie individuali dei soggetti, sia a determinanti sociali (Milani, Ius, 2010). La pedagogia assume la resilienza come una cornice concettuale e come un processo dinamico che conduce i soggetti a trasformare le difficoltà in risorse in cui è cruciale il ruolo dell'interazione attraverso cui le persone co-costriscono il loro “mondo della vita” (Serbati, Milani 2013). Non si tratta dunque di una capacità già esistente, ma di un'abilità che si può allenare, e che si può modificare attraverso l'esperienza e l'apprendimento (Malaguti, 2005).

La chiave della resilienza, oltre alla relazione e all'interazione, è l'uso efficace di strategie di coping positivo di fronte al rischio e allo stress in un'interazione dinamica tra l'individuo e l'ambiente stressante (Folkman & Moskowitz, 2004).



FINALITÀ E OBIETTIVI

- Creare un clima relazionale positivo e cooperativo;
- Rinforzare il senso di appartenenza;
- Stimolare la crescita del gruppo come soggetto competente nel gestire i problemi (empowerment);
- Rendere possibile l'accettazione ed il rispetto delle diversità e delle posizioni di minoranza;
- Stimolare la relazione cooperativa anche con gli altri piccoli gruppi.

DISPOSITIVI PEDAGOGICI E ASPETTI METODOLOGICI



- “Ritualizzare” la partecipazione alla vita comune offrendo ai membri la possibilità di sentirsi ascoltati, di far parte di un insieme, creare una identità comune;
- Proporre attività ludiche ed esperienze in cui i membri del gruppo si aiutino a vicenda affinché ognuno possa migliorare secondo le proprie capacità, ma anche utilizzando le risorse e le competenze degli altri;
- Agire con uno stile educativo responsabilizzante valorizzando le capacità di tutti.



ESEMPI DI ATTIVITÀ

- ✓ Giochi cooperativi (sia corporei in spazi grandi, sia giochi da tavolo);
- ✓ Costruzione di oggetti (giochi, capanne, ecc.);
- ✓ Realizzazione di simboli di appartenenza (tintura maglie/cori o canti/ ecc.);
- ✓ Circle time (a inizio e fine giornata);
- ✓ Documentare l'esperienza insieme ai partecipanti (video interviste, foto).

Naturalmente resilienti

a cura di ALESSANDRA GIGLI e CHIARA BORELLI



PAROLE CHIAVE

Educazione alla coscienza planetaria, educazione esperienziale, educazione nature-based



RIFERIMENTI

“La sola attività non costituisce esperienza. È dispersiva, centrifuga, dissipante. L’esperienza come tentativo implica un cambiamento, ma il cambiamento non è che una transizione senza significato a meno che non sia coscientemente connesso con l’ondata di ritorno delle conseguenze che ne defluiscono.”

Dewey J. (1976), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, p. 179

“Il solo presente che potrebbe prepararci al futuro sarebbe una riforma della conoscenza e del pensiero, per delineare un pensiero che io chiamo complesso ... un pensiero globale, mondiale.”

Morin E. (2016), *7 lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina, Milano. p. 86

“Dobbiamo essere fratelli non perché saremo salvati, ma perché siamo perduti... perduti perché prossimi alla morte come individui e all’annientamento finale della vita, della Terra, del Sole.”

(Morin E. (2001), *Introduzione ad una politica dell’uomo*, Meltemi ed., Roma, p. 161).

PREMESSA

Le attuali emergenze (pandemia, climate change, guerre, ecc.) offrono l’ennesima dimostrazione del fatto che la nostra dominanza sulla natura è una mera illusione: ci fanno capire che è innanzitutto nel nostro interesse prendere atto ed accettare la visione sistemica che sancisce l’interdipendenza uomo-natura. Oggi più che mai c’è bisogno di ripartire da un’educazione che rimetta al centro il rapporto con la natura. Le esperienze educative nature-based (cioè a contatto con la natura) si basano, infatti, sull’acquisizione del pensiero complesso e l’accettazione della dimensione collettiva che connette le individualità, che abbraccia il pianeta con uno sguardo solidale: «Un pensiero che lega, da una parte contestualizzando, cioè legando al contesto, dall’altra parte tentando di comprendere che cosa è un sistema». (Morin, 2001, p. 102). La parola chiave è *contatto*, in tutte le sue sfaccettature: vicinanza, prossimità, centralità della dimensione sensoriale, corporeità, cura. Numerosi studi interdisciplinari testimoniano il potere ristorativo/ proattivo delle esperienze in natura e il loro potenziale per: incrementare la salute e il benessere (Kaplan 1995, Russel 2000); stimolare effetti positivi in campo cognitivo, senso motorio (Schilhab & Gerlach, 2008; Corazon Schilab, Stigsdotter, 2011); sviluppare la capacità di resistenza psicologica (Rutter 1987; Neill & Dias, 2001, Sheard & Golby, 2006); incrementare le capacità di *coping* e l’*empowerment* (Relf, 1999; Gonzalez, Hartig, Patil, & Martinsen, 2011, Russell, 2000). Qualsiasi giardino, orto, parco o, meglio ancora, ambienti naturali incontaminati e scarsamente antropizzati, possono essere considerati setting di apprendimento, inteso come un processo complesso in cui entrano in gioco le emozioni e il consolidamento delle conoscenze. Dislocare i setting educativi dal chiuso all’aperto può, in termini tangibili, innescare apprendimenti trasformativi sia per aumentare la qualità dell’impegno, sia incidendo sull’autonomia, la relazionalità e competenza sociale.



FINALITÀ E OBIETTIVI

L'educazione esperienziale in natura deve essere la risposta a bisogni estremamente attuali, attraverso proposte pedagogiche perseguano le seguenti finalità:

- Offrire risposte alle necessità di distanziamento fisico e di diminuire il rischio di contagio utilizzando spazi aperti;
- Stimolare quotidianamente il movimento per rinforzare la salute fisica;
- Offrire occasioni di rilassamento e di abbassamento dei livelli di stress psichico;
- Mettere in evidenza la dimensione della coscienza ecologica per ridurre i danni ambientali (tra cui, ad esempio, l'inquinamento dell'aria) e per abbassare il rischio di future pandemie o simili;
- Lavorare per il ricongiungimento della dicotomia che si è instaurata tra Uomo e Natura, ma anche tra mente e corpo;
- Far comprendere la coscienza planetaria offrendo opportunità per capire che la propria dimensione personale è connessa al prendersi cura della qualità della vita dell'“altro da sé”, natura o altri esseri viventi.



FINALITÀ E OBIETTIVI

Nelle prassi educative basate sul contatto con l'ambiente naturale, inteso come co-facilitatore del processo e promotore del benessere, due elementi hanno un ruolo fondamentale: l'intenzionalità della relazione di cura e la predisposizione del setting.

La riflessione pedagogica ha ben sottolineato che, attraverso la gestione consapevole di questi due elementi, è possibile sviluppare il potenziale maieutico delle attività nature based.

È importante perciò:

- Esplicitare le direzioni valoriali che orientano la progettazione e la realizzazione delle prassi;
- Rendere i destinatari consapevoli dell'intenzionalità degli educatori e avere un margine di autonomia nel definire il loro coinvolgimento e la possibilità di negoziare le fasi e i tempi della partecipazione;
- Fondare la relazione educativa su reciprocità e dialogicità: il rapporto educatore-educando si definisce come uno spazio di scambio e cooperazione, pur nella salvaguardia della sua natura a-simmetrica che sottolinea la maggiore responsabilità dell'educatore;
- Rendere l'educatore facilitatore dell'esperienza e forza attivatrice di trasformazioni della coscienza, in cui c'è attivazione di impegno e acquisizione di consapevolezza;
- Predisporre concretamente la “scena educativa” (setting), non vivendola solo come un'operazione tecnica, ma in quanto processo complesso che crea significati, influenza processi, interferisce sul clima relazionale in modo attivo, costituisce la struttura portante che permette l'esercizio del ruolo e ha il potere di modellare le modalità con cui ci si trova ad operare al suo interno.



ESEMPI DI ATTIVITÀ

- ✓ Esplorazione libera dell'ambiente naturale, con l'adulto che funge da stimolo e da sostegno nella ricerca e nell'osservazione;
- ✓ Circle time a inizio e fine giornata in ambiente naturale, in cui si sottolinea la connessione tra i partecipanti e con la natura;
- ✓ Attività di stimolazione sensoriale (specie di udito, olfatto e tatto) nel contatto con i vari elementi naturali;
- ✓ Attività di rilassamento corporeo a contatto con la terra;
- ✓ Giochi motori di vario tipo in cui far esprimere al corpo tutto il suo potenziale, a contatto con la natura: rotolamenti, corse, arrampicate sugli alberi, salti, salite e discese, ecc.;
- ✓ Attività di costruzione utilizzando sia i materiali dell'ambiente naturale sia eventualmente altri materiali: es. capanne con alberi, teli e corde; oppure rifugi per animali con bastoni e spago, ecc.;
- ✓ Raccolta di materiali naturali con varie finalità (attività creative/costruttive, attività esplorative con lenti d'ingrandimento, attività emotivo-espressive legate agli elementi in cui ci si riconosce maggiormente...);
- ✓ Semina, coltivazione, cura di specie vegetali (anche fuori terra) e comprensione delle condizioni che possono facilitare la loro crescita sana in relazione alle altre specie viventi (vita sociale delle piante);
- ✓ Raccontare la vita di piccoli animali (es: la vita sociale delle formiche, delle api, delle cicale, ecc.) attraverso osservazione diretta, riconoscimenti dei loro suoni e visione di documentari, immagini, albi illustrati, interventi di esperti).

Il corpo al centro della scena educativa

a cura di CHIARA BORELLI



PAROLE CHIAVE

Pedagogia del corpo, approccio esperienziale, educazione al benessere



RIFERIMENTI

“Una pedagogia della corporeità intesa come punto di ancoraggio attraverso il quale mettere in forma il sapere, il sentire, le relazioni e le vie della conoscenza resta un orientamento inusitato nella prassi educativa e formativa; (...) Noi, invece, intendiamo indicare la necessità di una pedagogia del corpo che sappia connettere una mente incarnata in un corpo sapiente.”

Manuzzi P., 2006, in Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello*, Raffaello Cortina Editore, 2006, p. 94

“Il corpo è il luogo dove si esprime l'esistenza.”

Iori V., (2002), *Dal corpo cosa al corpo progetto*, in L. Balduzzi (a cura di), *Voci del corpo*, La Nuova Italia, Milano, p. 7).

PREMESSA

Le situazioni emergenziali portano alla luce qualcosa di cui spesso ci dimentichiamo: di *avere* un corpo e di *essere* corpo e la forte e violenta consapevolezza della fragilità dei corpi, soprattutto nella loro caducità.

In letteratura sono numerose le evidenze che ribadiscono la centralità della dimensione corporea per un benessere globale, e la sua connessione con mente, cervello ed emozioni: l'impossibilità di movimento corporeo può diventare fissità di pensiero e blocco emotivo. Pertanto, soprattutto in situazioni di emergenza, andrebbe stimolata la possibilità di muoversi, di percepire la tonicità dei muscoli, di toccare altri esseri viventi, di sentire la mente che si libera e si rilassa mettendo in moto il corpo.

L'attuale è dominio del pensiero sulla corporeità, è figlio del “*cogito ergo sum*” e della separazione netta tra corpo e mente, che vede la seconda in una posizione dominante. La pedagogia del corpo è sperimentare i propri limiti attraverso il corpo, è sentire il caldo e il freddo, le intemperie e il bel tempo sulla propria pelle e nelle ossa, è fare fatica e sentire i muscoli e i tendini e come questi reagiscono ai vari sforzi a cui li si sottopone, è sentire il corpo dell'altro. Il corpo in educazione è un corpo attivo, vivo, che sperimenta, prova, impara, percepisce, suda, trema, tocca, si relaziona...

I progetti educativi che si basano sull'attivazione esperienziale e corporea possono incrementare la salute e il benessere.

Il coinvolgimento corporeo, specialmente se incoraggiato dalla fruizione dell'ambiente esterno, è parte integrante degli effetti positivi in campo cognitivo e senso-motorio.

Il pensiero pedagogico ha esplorato in modo specifico questo tema nel filone della pedagogia del corpo che si configura come “*una composizione di saperi ed esperienze intorno al valore educativo di vissuti corporei*” (Gamelli I. (2016), *Il corpo e la sua pedagogia*, in M. Morandi (a cura di), *Corpo, educazione fisica, sport: questioni pedagogiche*, Franco Angeli, Milano p. 29). In particolare, le prassi educative dovrebbero, secondo questo approccio, integrare i saperi tradizionali normalmente separati, ed educare al sentire attraverso i sensi.



FINALITÀ E OBIETTIVI

- Stimolare la percezione del proprio corpo e di tutte le sue parti;
- Facilitare la consapevolezza e l'autoregolazione della motricità grossa e fine;
- Fornire le possibilità di movimento solitamente negate (soprattutto ultimamente a causa del lockdown);
- Incoraggiare nel movimento sia i maschi sia le femmine, dando feedback che rinforzino le potenzialità di ciascun individuo.

DISPOSITIVI PEDAGOGICI E ASPETTI METODOLOGICI



- Sospendere il giudizio e la valutazione;
- Incoraggiare, dare fiducia, riconoscere ed elogiare gli sforzi e i tentativi;
- Evitare di limitare/inibire;
- Utilizzare il rischio come dispositivo educativo, nel senso di lasciare sperimentare situazioni potenzialmente rischiose, ma mettendole in sicurezza tramite regole chiare e attraverso la vicinanza dell'adulto;
- Creare situazioni di obliquità educativa, nel senso di fornire opportunità che contengano contemporaneamente diversi gradi di difficoltà/sfida, in modo che ciascuno possa trovare la sua dimensione.



ESEMPI DI ATTIVITÀ

- ✓ Tutti i “giochi da cortile” che bambini e ragazzi hanno sempre fatto in autonomia nei momenti di aggregazione spontanea;
- ✓ Creazione percorsi motori con l'ausilio di strumenti (birilli, tappetoni, palline, corde, ecc.);
- ✓ Giochi non competitivi basati sull'equilibrio;
- ✓ Giochi di “mira” (lanciare x abbattere un oggetto);
- ✓ Giochi in cui sperimentare movimenti ampi con tutto il corpo, e altri in cui esplorare i piccoli movimenti di precisione con mani/piedi/parti del corpo che si usano meno;
- ✓ Giochi in cui si esplora la coordinazione tra movimento e ritmo (magari con il supporto della musica e/o di strumenti musicali), e tra movimento e velocità differenti.

Avere care le domande. Idee per un'educazione al pensiero

a cura di SILVIA DEMOZZI e MARIANGELA SCARPINI



PAROLE CHIAVE

Pensiero critico, pensiero creativo, pensiero caring, pensiero cosmopolita, cittadinanza globale, sostenibilità, democrazia



RIFERIMENTI

“L’educazione ad amare, a costruire rapporti [...] improntati alla cura, al rispetto, alla solidarietà può – dovrebbe – iniziare molto presto: educando già i bambini e le bambine a rapportarsi tra di loro, a fare, a farsi e a ricevere domande, a cercare risposte e a sviluppare senso critico insieme agli altri, a scoprire la bellezza dello stare bene insieme, dell’essere felici insieme.”

Contini M., (), *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, FrancoAngeli, Milano, p. 40

PREMESSA

Le emergenze riportano in superficie temi esistenziali “scomodi” con cui l’infanzia, da sempre, si trova a fare i conti. Il concetto di limite, l’esperienza della temporalità e dell’irreversibilità della vita, il confronto con il dolore proprio e altrui sono alcune delle questioni che popolano la quotidianità delle popolazioni toccate da catastrofi, imponendo agli adulti di soffermarvisi con più attenzione, affrontando tabù e resistenze. Di riflesso, bambini e bambine abitano questi stessi contesti trovano risonanza per le loro “grandi domande”: non sono domande nuove, per loro, ma sono domande che, spesso, non solo non trovano risposta, ma rischiano di non trovare nemmeno terreno per essere espresse e formulate. Il dolore, la malattia, la morte, in alcuni casi, fanno visita direttamente attraverso la perdita di persone care. Si pone, dunque, la necessità di individuare spazi e azioni che offrano l’opportunità di “tornare” alle domande esistenziali (cui sono connessi, i vissuti cognitivi ed emotivi) e a non lasciarle, invece, sfiorire. Una strada in questa direzione è rappresentata dalle pratiche filosofiche con bambini e bambine che offrono opportunità di confronto, non solo e non tanto sui temi della morte e del dolore, ma soprattutto sull’intreccio di essi con le esistenze di ciascuno e sulla loro rilevanza all’interno di un percorso di educazione e “progettazione” alla vita.



FINALITÀ E OBIETTIVI

- Sperimentare spazi di dialogo e di confronto su vissuti, emozioni, idee connessi alle grandi “domande esistenziali” e ai grandi temi del pensiero (vita, morte, libertà, felicità...);
- Sperimentare uno stile di pensiero critico e creativo;
- Potenziare le capacità di ascolto;
- Acquisire abilità logico-argomentative ed espressive;
- Esercitarsi nel rispetto dell’altro, delle sue idee e della loro espressione (anche in ottica di confronto interculturale);
- Sperimentare lo spazio educativo della comunità di ricerca

DISPOSITIVI PEDAGOGICI E ASPETTI METODOLOGICI



- Valorizzazione delle domande;
- Accoglienza del pensiero tramite stili di ascolto attivo;
- Strutturazione del gruppo dei pari (sia omogeneo, sia eterogeneo per età) come comunità di ricerca (Cfr. Community of Inquiry);
- Valorizzazione del setting circolare (nel rispetto del distanziamento fisico richiesto)
- Ruolo dell'adulto come facilitatore (e garante) di una discussione democratica e non violenta



ESEMPI DI ATTIVITÀ

- ✓ Giochi cooperativi (es. problem solving legati a questioni etiche; ricerca di informazioni su un tema; smascheramento di *fake news*; confronto su posizioni opposte).
- ✓ Formulazione e raccolta di domande (in forma individuale o in piccolo gruppo) rispetto a temi specifici (vita/morte/dolore/libertà. Es: *Come cambia la mia libertà in una pandemia? Cosa significa essere libero in lockdown?*) o a partire da letture-stimolo [albi illustrati (Es. “La grande domanda”; “Stavo pensando”; “A che pensi?” ...); opere pittoriche; video come cortometraggi o animazioni].
- ✓ Lavori espressivi sul tema dell'identità (es. disegna il tuo ritratto: come sei, come vorresti essere, ecc.); sul tema di opposti e contrari (bello/brutto; vicino/lontano; grande/piccolo, ecc.).
- ✓ Lavori di gruppo (es. sfide o concorsi) sulla scoperta delle parole e dei molteplici significati, anche connessi all'etimologia delle stesse.
- ✓ Sessioni di pratica filosofica secondo il metodo Philosophy for/with Children.

Bibliografia di riferimento

“L’arte di esprimere le emozioni”

BIBLIOGRAFIA

- Albanese O., Peserico M. (2008), *Educare alle emozioni con le artiterapie o le tecniche espressive*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.
- Benenzon R. (1998), *Manuale di musicoterapia*, Borla, Roma.
- Contini M. (1999), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Cunico M. (2004), *Educare alle emozioni*, Roma: Città Nuova Editrice
- Dallari M., Francucci C. (2001), *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze.
- Damasio A. R. (2000), *Emozione e Coscienza*, Adelphi, Milano.
- Di Pietro M. (1999), *L'ABC delle mie emozioni*, Erickson, Trento.
- Goleman D. (2008), *Intelligenza Emotiva, che cos'è, perché può renderci felici*, BUR , Milano.
- Kramer E. (1997), *Arte come terapia nell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze.
- LeDoux J. (1998), *Il cervello emotivo: alle origini delle emozioni*, Baldini & Castoldi Dalai, Milano.
- Nussbaum M. (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.
- Rabboni M. (a cura di), *I colori della mente*, Marsilio, Venezia.
- Ricci Bitti P. E. (a cura di) (1998), *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*, Carocci, Roma.
- Röhm H. (1980), *L'aggressività infantile*, La Nuova Italia, Firenze.
- Sclavi M. (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Le vespe, Pescara,
- Vaccarelli A., (2018), “Educazione in emergenza: l'intervento pedagogico in situazioni di catastrofe”, in Dozza L., Cerocchi L. (a cura di) (2018), *Contesti educativi per il sociale*, Franco Angeli, Milano.
- Vygotskij L. (1990), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma.
- Zizioli E., Franchi G. (2018), “‘Silent’ educators for group readings in emergencies”, in A. Vaccarelli, S. Marantoni (a cura di) (2018), *Children after a natural disaster. Materials for educators and teachers*, FrancoAngeli Open Access Milano, (ISBN: 9788891767974).

“Lavorare in piccoli gruppi per rinforzare il senso di interdipendenza per sostenere la resilienza”

BIBLIOGRAFIA

- Anzieu D., Martin J.-Y. (1997), *Dinamica dei piccoli gruppi*, Borla, Roma.
- Boal A. (1993), *Il poliziotto e la maschera*, La Meridiana, Bari.
- Cohen E. G. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erikson, Trento.
- Comoglio M., Cardoso M. A. (2000) *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma.
- Comoglio M. (1998), *Educare insegnando*, LAS, Roma.
- Dozza L. (1993), *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fonzi A. (1991), *Cooperare e competere tra bambini*, Giunti Gruppo Editoriale, Firenze.
- Fòrema (a cura di) (2013), *Small techniques, giochi d'aula e attività per l'apprendimento esperienziale*, Franco Angeli, Milano.
- Francescato D., Putton A., Cudini S., (1986), *Star bene insieme a scuola*, NIS, Roma.
- Genovese L. (1998), “Bambini e preadolescenti nella scuola: sviluppo socio-affettivo e azione educativa e didattica”, in L. Genovese, S. Kanizsa (a cura di), *Manuale della gestione della classe*, F. Angeli, Milano.
- Liss J. K. (1998), *La comunicazione ecologica*, La Meridiana, Bari.
- Malagoli Togliatti M., Rocchietta Tofani L. (1990), *Il gruppo classe. Scuola e teoria sistemico relazionale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Montanari F., Montanari S. (2008), *Dal branco al gruppo. Manuale di giochi per la formazione di gruppi*, La Meridiana, Bari.
- Morin E. (1994), *Il paradigma perduto*, Feltrinelli, Milano.
- Polito M. (2000), *Attivare le risorse nel gruppo classe*, Erikson, Trento.
- Putton A. (1999), *Empowerment a scuola*, Carocci, Roma.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Sharan Y., Sharan S. (2000), *Gli alunni fanno ricerca: L'apprendimento nei gruppi cooperativi*, Erikson, Trento.

“Naturalmente resilienti”

BIBLIOGRAFIA

- Bortolotti A. (2019), *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Guerrini, Milano.
- Dewey J. (1976), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Farné R., Agostini F. (a cura di) (2014), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior Spaggiari, Parma.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.
- Gigli A. (2018), "Educare fuori: strategie integrate di lavoro di strada, sviluppo di comunità e adventure education" in L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Franco Angeli, Milano.
- Gigli A. (2018). "L'Adventure Education nel lavoro socio-educativo", in R. Farné (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.
- Gigli A., Melotti G., Borelli C. (2020), "Lo stato dell'arte dei progetti nature-based in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: quadro concettuale e una possibile categorizzazione dei settori/contesti", in *Formazione & Insegnamento*, 18(1), pp. 77-91.
- Guerra M. (a cura di) (2015), *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano.
- Melotti G., Cani D. (2018), "L'educatore prende il largo: la barca a vela come laboratorio di formazione", in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma, pp. 241-264.
- Melotti G., Gigli A., Borelli C. (2020), "Lo stato dell'arte dei progetti nature-based in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: i dati di una ricerca di mappatura" in *Formazione & Insegnamento*, 18(2), pp. 210-226.
- Morin E. (2001), *Introduzione ad una politica dell'uomo*, Meltemi, Roma.
- Morin E. (2016), *7 lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento.
- Schenetti M. (a cura di) (2018), *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, Erickson, Trento.
- <http://memoesperienze.comune.modena.it/movimparo/>
- <https://creativestartlearning.co.uk/>

“Il corpo al centro della scena educativa”

BIBLIOGRAFIA

- Balduzzi L. (a cura di) (2002), *Voci del corpo*, La nuova Italia, Firenze.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Galimberti U. (2013), *Il corpo*, Feltrinelli, Milano.
- Gamelli I. (2009) (a cura di), *I laboratori del corpo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Gamelli I. (2011), *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Gamelli I. (2016), “Il corpo e la sua pedagogia”, in M. Morandi (a cura di), *Corpo, educazione fisica, sport: questioni pedagogiche*, Franco Angeli, Milano.
- Iori V. (2002), “Dal corpo cosa al corpo progetto”, in L. Balduzzi (a cura di), *Voci del corpo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Manuzzi P. (2002), *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Guerrini, Milano.
- Manuzzi P. (2006), “Il corpo, l'invisibile presenza”, in M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Manuzzi P. (a cura di) (2009), *I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie*, ETS, Pisa.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- Nicolodi G. (1992), *Maestra, guardami...*, Edizioni Scientifiche CISIFRA, Bologna.

“Avere care le domande. Idee per un’educazione al pensiero”

BIBLIOGRAFIA

- Barbiana, scuola di (1969), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Bertin G. M., Contini M., (1983), *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma.
- Cacciamani S., Giannandrea L (2004), *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci, Roma.
- Carroll L., Dautremer R., (2015), *Alice nel paese delle meraviglie*, Rizzoli, Milano.
- Cohen E. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi: ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento.
- Colombo C. e Ferrari F. (2019), *Penso dunque siamo*, La Meridiana, Bologna.
- Contini M. (2012), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Carocci, Roma.
- Contini M, S. Demozzi (a cura di) (2016), *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, Franco Angeli, Milano.
- Contini, M., Demozzi, S. (2016), *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, Franco Angeli, Milano.
- Cosentino, A., Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione: Pratiche di coltivazione del pensiero*. Liguori, Napoli.
- Davidson N., Worsham T. (a cura di), *Enhancing thinking through cooperative learning*, Teachers College Press, pp. 120-137, New York.
- Demozzi S. (2016), *L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*, Junior, Parma.
- Dewey J. (1968), *Democrazia ed Educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Erlbruch, W. (2004). *La grande domanda*, Edizioni e/o, Roma.
- Greder A., (2008), *L'isola*, Orecchio Acerbo, Roma.
- Hamelin (2012), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli Editore, Roma.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (trad. it. Il ed.) (2015), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento.
- Lee S., (2008), *L'onda*, Corraini, Mantova.
- Lionni L., (1967), *Piccolo blu e piccolo giallo*, Emme edizioni, Milano.
- Lipman M. (2000), *Stupirsi di fronte al mondo. Ragionare sulla natura. Manuale di Kio & Gus*, Liguori, Napoli.
- Lipman, M. (2008). *A Life Teaching Thinking. Institute for the Advancement of Philosophy*
- Lipman, M. (1990). "Response to Professor Kitchener," in *Metaphilosophy* 21(4): 432-433.
- Lipman M. (2014), *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano.
- Lone, J. M. (2012). *The Philosophical Child*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Loss S. (1990), *99 giochi cooperativi*, EGA, Torino.
- Looss S. (2000), *Il giro del mondo in 101 giochi*, EGA, Torino.
- Lorenzoni, F. (2014), *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo.
- Lumbelli L. (1975), *Comunicazione non autoritaria*, Franco Angeli, Milano.
- Moreau, L. (2012). *A che pensi?*, Orecchio acerbo, Roma.
- Matthews, G. B. (1994). *The Philosophy of Childhood*, Harvard University Press.
- Portis A. (2015), *Aspetta*, Il castoro, Milano.
- Portman R. (1997), *Anche i cattivi giocano*, La Meridiana, Molfetta (Ba).
- Weber B., Lee S. (2016), *Chiedimi cosa mi piace*, Terre di mezzo, Milano.
- Santi M. (2006), *Costruire comunità di integrazione in classe. Infanzia e Primaria: professione insegnante*, Ed. Pensa Multimedia, Lecce.
- Sendak M., Porta A., (1969), *Nel paese dei mostri selvaggi*, Emme Edizioni, Milano.
- Stangl K. (2018), *Si può svuotare una pozzanghera?*, Topipittori, Milano.
- Striano, M (1999), *Quando il pensiero si racconta*, Meltemi, Milano.