

Monica Amadini

I BAMBINI E IL SENSO DELL'ABITARE

Prospettive di ricerca pedagogica

INDICE

INTRODUZIONE

Cap 1. IL SENSO DELL'ABITARE: PROSPETTIVE DI RICERCA "CON E PER" I BAMBINI

- 1.1. Cosa significa abitare?
- 1.2. Come indagare l'abitare?
- 1.3 Come fare ricerca con i bambini?

Cap. 2. PRESENTAZIONE DELLA RICERCA "IL SENSO DELL'ABITARE NELL'INFANZIA"

- 2.1 Il bambino e l'abitare: una sfida euristica
- 2.2 Approccio metodologico: per una ricerca *children centred*
- 2.3 Gli strumenti di ricerca, nella logica del *Mosaic Approach*
- 2. 4 Il focus con i genitori
- 2. 5 Monitoraggio e valutazione, in una prospettiva partecipativa

Cap. 3. L'ESPERIENZA DELL'ABITARE: LA PROSPETTIVA DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE

- 3.1 Il *Mosaic Approach* e la polisemia dell'abitare
- 3.2 Geometrie dell'abitare domestico
- 3.3 Influsso delle scelte urbanistiche e degli stili di vita sull'esperienza dell'abitare
- 3.4 Il senso di comunità
- 3.5 Tempo e quotidianità
- 3.6 Le emozioni dell'abitare
- 3.7 La voce dei genitori

Cap. 4. L'ARTE DI ABITARE: PROSPETTIVE EDUCATIVE

- 4.1 Sentirsi situati: per stare al mondo
- 4.2 Sensorialità e corporeità: per abitare il mondo
- 4. 3 Sentire lo spazio: la matrice emotiva dell'abitare

4.4 Un tempo per abitare

4.5 Il dinamismo trasformativo dell'abitare e il valore della progettualità

4.6 Abitare partecipando

4.7 L'abitare difficile

CONCLUSIONE

APPENDICE DIDATTICA

Loredana Abeni, **Il valore dell'esperienza per abitare lo spazio**

Elena Savani, **Giocare per esplorare e so-stare autenticamente nello spazio**

Nadia Bassano, **Sentire e abitare: percepire, capire, agire**

INTRODUZIONE

“L’abitare è il modo in cui i mortali sono sulla terra”

(M. Heidegger)

La questione dell’abitare, intrecciata con le istanze della pedagogia dell’infanzia, si presenta come una feconda occasione per esplorare un tema dalla portata esistenziale, assumendo al tempo stesso una sfida pedagogica inesauribile: quella di valorizzare il bambino come persona, svelandone la tendenza realizzativa e riconoscendone le potenzialità. Il tema dello spazio come categoria pedagogica pone suggestioni rilevanti anche intorno agli strumenti che abbiamo a disposizione, come educatori e pedagogisti, per cogliere le istanze di senso e i bisogni dei bambini, valorizzandone l’unicità.

Tanto nei percorsi di ricerca quanto nei lavori di progettazione partecipata svolti nel corso degli anni con i bambini, mi sono imbattuta spesso in una situazione contraddittoria. Pur in presenza di proclami ed enfasi sull’importanza della partecipazione attiva dei bambini ai processi che li riguardano, molti progetti e ricerche risentono ancora di una prospettiva *adult-centred*: l’adulto conduce, l’adulto decide, l’adulto progetta e i bambini vengono consultati e coinvolti in seconda battuta.

Alla luce di tali considerazioni, alcune domande cruciali hanno mosso e accompagnato la ricerca che ci accingiamo a presentare:

- Quali sono i dispositivi e gli strumenti più idonei non solo a documentare le esperienze dei bambini e le loro rappresentazioni, rispettandone le peculiarità, ma anche a valorizzare attivamente le specifiche competenze che essi possiedono?
- Come può la ricerca da un lato fornire dati significativi sul senso dell’abitare nell’infanzia e dall’altro tenere alta l’attenzione sull’universo infantile, riconoscendo i bambini come soggetti attivi, capaci di produrre conoscenza, portatori di istanze di rinnovamento attraverso la propria visione del mondo?
- Come realizzare uno spostamento della prospettiva di ricerca dal bambino come soggetto ascoltato e osservato al bambino come co-costruttore dei significati e dei processi euristici?

Queste istanze si sono tradotte in un convinto impegno a definire il valore euristico di un approccio metodologico *child-centred*, che accetti la sfida di realizzare una ricerca non tanto sui bambini ma “con e

per” i bambini. In sostanza, il ripensamento della prassi di ricerca ha voluto ancorarsi ad una rinnovata considerazione delle competenze dei bambini¹.

L’esperienza di ricerca e di progettazione urbana con e per i bambini si è sempre rivelata una sorprendente occasione per riconoscere il bambino come autore di significati originali e di approcci inconsueti agli spazi². Così, nel corso del tempo, è divenuto sempre più impellente il desiderio di promuovere la dimensione partecipativa non solo all’interno delle pratiche di progettazione urbanistica, ma anche nei disegni di ricerca inerenti ai temi dello spazio, alle rappresentazioni e ai vissuti dei bambini rispetto ai contesti di vita, alla qualità delle relazioni e, in senso più ampio, alla qualità di vita.

Da tale prospettiva pedagogica, pertanto, ha preso forma la scelta di approcciare il tema dell’abitare nell’infanzia, con l’intenzione di approssimarsi all’universo infantile e di valorizzare il suo particolare “modo di stare al mondo”, per cogliere nuovi sguardi sul mondo stesso. La sfida è assai complessa: chiede di individuare un *framework* euristico capace di intercettare i modi e le forme dell’abitare dei bambini e delle bambine di oggi, quindi i loro processi di approccio agli spazi di vita, anche attraverso le pratiche più tacite ed invisibili, ma penetranti.

Riconoscendo e volendo valorizzare la forza rappresentativa dello sguardo infantile, ha preso corpo l’idea che tale ricerca potesse realmente essere pensata “con e per i bambini”³. In altri termini, non è stato ritenuto esaustivo l’impegno di designare l’abitare “con” gli occhi dei bambini, trovando semplicemente una via di accesso alla complessità del senso dell’abitare in una particolare fase della vita, come quella dell’infanzia. Assumendo una prospettiva eminentemente pedagogica, la ricerca si è posta anche nella direzione di lavorare “per” i bambini, riflettendo su una più ampia ecologia dei contesti di crescita. Da qui l’intenzione di offrire spunti di riflessione non solo per capire meglio il senso dell’abitare presso i bambini, ma anche per guardare con occhio critico alla connotazione della fenomenologia abitativa contemporanea, ponendo istanze spesso non considerate nelle scelte educative degli adulti, ma anche nei progetti e nelle designazioni urbanistiche.

L’esperienza dell’abitare dell’infanzia contemporanea, come ben sappiamo, non è immune alle questioni critiche della mobilità, dell’urbanizzazione, dell’inquinamento, delle fragilità sociali. Il sapere pedagogico è interpellato dalla riorganizzazione odierna degli spazi e degli stili di vita abitativi, con ciò che ne consegue in termini di limiti ma anche di opportunità educative. Letture sociologiche e analisi psicodinamiche denunciano il fatto che l’infanzia cresce in spazi sempre più chiusi e ben codificati, sollecitando a porre attenzione agli esiti evolutivi di tali condizioni. La presente ricerca intende indagare proprio il senso

¹ Illuminanti, al riguardo, sono le ricerche di E. Becchi sulle percezioni dello spazio elaborate dai bambini. Cfr. al riguardo E. Becchi (a cura di), *Educare allo spazio. Lettura di mappe e progettazione urbana nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Scandicci, 1990.

² Cfr. M. Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l’infanzia*, La Scuola, Brescia, 2012.

³ Si ringraziano le dott.sse Abeni Loredana, Bassano Nadia, Palladino Elisabetta, Savani Elena per l’attiva partecipazione a tutte le fasi del processo di ricerca.

attribuito dai bambini ai loro spazi di vita, sia quando questi spazi sono quelli interni e domestici, come pure quando sono esterni e pubblici.

Facendo nostro l'impegno di supportare con i dati della ricerca possibili riflessioni e analisi critiche sugli attuali contesti urbanistici e sugli scenari abitativi, la spinta che anima questo percorso euristico è quella di andare al nucleo esistenziale del rapporto tra uomo e spazio, in questo caso tra bambini e spazio. Spinti, in questo lavoro di scavo, dall'intrigante invito di S. Petrosino, a concedersi "il lusso di soffermarsi sulle questioni 'elementari' del tipo: che cosa è lo spazio? Che cosa è un luogo? Che cosa significa abitare? Che cosa è una casa?"⁴ Incalzante è risultata essere anche una constatazione raccolta nella lettura di un saggio di P. Bertolini sulla città: "Troppe volte abbiamo sottovalutato la straordinaria relazione che c'è tra spazio ed educazione, spazio e formazione"⁵.

L'abitare possiede significati profondi, che chiedono di essere scoperti e nominati. Si tratta di un'esperienza che impegna il ricercatore a porsi dinanzi ad "un verbo che, declinato all'infinito, nutre di sé l'intera nostra esistenza"⁶. In tal senso, si è voluto tenere aperta la possibilità di declinare l'abitare in una pluralità di aspetti e di temi, per dare ragione della complessità della questione e della possibilità di pensarla in modo non univoco.

Pur considerando l'abitare come la struttura unitaria dell'esistere, non ci si può infatti sottrarre alla sfida di leggerne la fenomenologia, accogliendone la multiformità e rispettandone la polisemia. Il tutto in relazione ad una particolare fase della vita, per la quale si chiede che lo spazio torni ad essere luogo di crescita, ossia che non appiattisca le esperienze infantili e non ne mortifichi le esigenze educative, bensì diventi luogo da abitare, realizzando le istanze di significato dei bambini e ricordando, con le parole di L. Pati, che "la ricerca di significato è la stella polare ontologicamente assegnata all'uomo sin dal suo apparire sulla scena del mondo"⁷.

⁴ E. Garlaschelli - S. Petrosino, *Lo stare degli uomini. Sul senso dell'abitare e sul suo dramma*, Marietti, Genova, 2012, p. 48.

⁵ P. Bertolini, "La città: un oggetto pedagogico?", in M. Gennari (a cura di), *La città educante*, Sagep Editrice, Genova, 1989, p. 46.

⁶ M. Vitta, "Il pensiero e lo spazio. L'estetica e il mondo delle cose", in F. Filipuzzi - L. Taddio (a cura di), *Costruire, abitare, pensare*, Mimesis, Milano, 2010, p. 429.

⁷ L. Pati, *Progettare la vita*, La Scuola, Brescia, 2004, p. 30.

Cap 1.

IL SENSO DELL'ABITARE:

PROSPETTIVE DI RICERCA "CON E PER" I BAMBINI

La figura dell'abitare esprime in modo emblematico il senso dello stare umano nel mondo. L'uomo non solo occupa uno spazio ma, esistendo, lo abita. Da questo punto di vista l'abitare si pone come tema esistenziale, dall'inevitabile valore antropologico ed ontologico.

La feconda speculazione che ha preso avvio nel corso della storia intorno al tema dell'abitare, con le riflessioni intense di M. Heidegger, E. Husserl, E. Lévinas, M. Buber, M. Scheler, J. Derrida, J. Baudrillard, per citare alcuni tra i pensatori più autorevoli, ci permette di cogliere l'intima connessione dell'abitare con il senso dell'esistere. I numerosi saggi di S. Petrosino, che riprende e rilancia il pensiero heideggeriano, ci fanno entrare in questa prospettiva dell'esistere abitando⁸. In *Capovolgimenti*, il filosofo parla del luogo come dello "spazio abitato dall'uomo", che gli consente di vivere "secondo il proprio specifico modo d'essere", ossia come soggetto che fa esperienza della vita e tale esperienza è segnata dall'apertura all'alterità⁹.

Posto lo spessore del tema, ne possiamo cogliere anche la portata euristica: indagare il senso dell'abitare non significa semplicemente misurarsi con una delle possibili attività umane, ma con il senso stesso dell'essere al mondo dell'uomo. L'invito ad accostare l'esperienza dell'abitare nelle prime fasi evolutive vorrebbe rilanciare la centralità di tale tema in un momento fondativo dell'esistenza umana come quello dell'infanzia. La comprensione del senso dell'abitare, così come si realizza presso i bambini, può innescare fecondi processi interpretativi, che possono poi orientare anche i significati dell'educare e interrogare i processi culturali che plasmano gli stili di vita quotidiani e le pratiche più consolidate.

Avviare una riflessione critica sui vissuti abitativi dei bambini, sui loro spazi di vita domestici ed extradomestici, sulle relazioni che li percorrono permette di attraversare la ricchezza simbolica dell'esperienza dell'abitare. Al tempo stesso, però, quanto raggiunto attraverso la ricerca può offrire un contributo importante ad un dibattito spesso appiattito e strumentalizzato sull'infanzia e sugli spazi di vita (che sono anche spazi di relazione, di identità, di riconoscimento)¹⁰.

⁸ Cfr. di S. Petrosino, *Babele. Architettura, filosofia e linguaggio di un delirio*, Il Melangolo, Genova, 2003; *Capovolgimenti. La casa non è una tana, l'economia non è il business*, Jaca Book, Milano, 2011.

⁹ S. Petrosino, *Capovolgimenti. La casa non è una tana, l'economia non è il business*, p. 36.

¹⁰ Cfr. E. Becchi, *Alfabeti della rappresentazione spazio-ambientale in età evolutiva*, in E. Becchi (a cura di), *Educare allo spazio. Lettura di mappe e progettazione urbana nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Scandicci, 1990, pp. 29-59.

La condizione dell'infanzia oggi è un potente indicatore della qualità dell'abitare e costituisce sicuramente un indicatore della qualità educativa degli spazi di vita. Proprio in ragione della portata pedagogica del tema e della complessità dei piani, è importante esplicitare i nodi critici fondamentali di questa ricerca:

- vi è infatti un primo piano teorico-fondativo sul quale muoversi e che in qualche modo ci porta a tracciare il tema della ricerca, rispondendo ad una domanda cruciale: "Cosa significa abitare?"
- un ulteriore, imprescindibile, piano con cui misurarsi è quello metodologico, che a sua volta pone al ricercatore due quesiti inaggirabili: "Come indagare il senso dell'abitare?" e "Come fare ricerca con i bambini?".

Ognuna di tali questioni merita un approfondimento.

1.1. Cosa significa abitare?

Abitando si sceglie di esprimere un modo di esistere, si prende una posizione, si indica il proprio stare: si dichiara la propria presenza. Possiamo quindi assumere l'esperienza dell'abitare come espressiva della nostra condizione fondamentale di essere in rapporto con il mondo: si tratta di un frammento emblematico, capace di condensare in sé il senso dell'esperienza dell'essere "al" e "nel" mondo.

Il nostro essere ha bisogno di situarsi nel mondo, per collocarsi e porsi in relazione con esso. La portata esistenziale del tema dell'abitare rivela questa intima connessione tra divenire umano e spazio e ne svela la complessità semantica. "L'attenzione alle matrici di significato che concernono il rapporto del soggetto con il mondo circostante qualifica lo sguardo pedagogico, poiché lo spazio è inscindibilmente intrecciato con il coinvolgimento esistenziale"¹¹.

Tutto ciò pone però al ricercatore un problema nell'atto stesso della sua definizione. Misurarsi con la questione dell'abitare significa infatti trovarsi dinanzi ad un dominio molto ampio di significati, che va dalla primaria funzione della sopravvivenza alla dimensione esistenziale dell'espressione del Sé, spaziando attraverso una vastità di bisogni e di tensioni che attraversano il tempo e mutano nelle forme ma non nei significati essenziali: la sicurezza, la protezione, l'appartenenza, il riconoscimento, l'identificazione.

Agli occhi di ogni uomo, il fenomeno dell'abitare si rende evidente attraverso le sue diverse forme ed evoluzioni, in molteplici modalità ed implicazioni, ma lascia sempre aperta (e da cercare) la questione della sua essenza, del suo significato profondo. Forse, come dichiara M. Vitta, "siamo alle prese con un fenomeno che ci appartiene troppo intimamente [...] che fa parte della nostra stessa natura [...] L'abitare è prassi umana costante e fondativa dello statuto della specie, ma si presenta con molteplici e contraddittori volti: è comportamento istintuale e progetto, idealità e pragmatismo, sentimento e oggettualità, sogno e

¹¹ M. Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, p. 13.

concretezza”¹². Questa intrinseca dialetticità che connota l’abitare chiede di essere approcciata, mantenendo costante l’intreccio tra materia e significato, tra fisicità e simbolo, tra corpo e coscienza.

Ne consegue che, se da un lato l’abitare non può essere ridotto ad una mera analisi delle forme con cui l’uomo trasforma l’ambiente, dall’altro lato non si può prescindere dalle espressioni concrete dell’abitare, se ne vogliamo comprendere il senso profondo. Accostarsi al significato dell’abitare implica pertanto un impegno non superficiale a decifrare le pratiche dell’abitare, che trovano realizzazione in strutture, edificazioni, spazi organizzati, forme geometriche. In tal senso, risulta imprescindibile condurre un’indagine fenomenica, per indagare l’abitare attraverso le sue manifestazioni (la materia) e le rappresentazioni che l’uomo elabora rispetto ad esso (il significato).

Un’ulteriore tensione dialettica, che chiede di non essere mortificata e vanificata, è quella tra corpo e ricerca di senso. Situarsi in un tempo e in uno spazio è il modo che possiede il Sé per definirsi, in virtù della sua fisicità. In tal senso, l’abitare è espressione dell’essere umano come “presenza”, che per definirsi deve prendere spazio e occupare una porzione di mondo.

Prendendo in prestito le parole di M. Merleau-Ponty, possiamo affermare che “lo spazio è esistenziale”; ma possiamo ritenere “altrettanto propriamente che l’esistenza è spaziale”¹³. La matericità dell’io, che trova emblema nella sua corporeità, designa uno stare nel mondo come condizione esistenziale dell’io. La persona, in quanto corpo, ha la necessità di “prendere corpo”, ossia di posizionarsi nel mondo, come espressione del suo vivere la vita.

All’interno di questo fitto intreccio tra fisicità e simbolo, lo spazio dell’abitare si presenta pertanto come spazio vissuto, espressione di una soggettività. E per il ricercatore che accetta di accostare una siffatta questione, profondamente carica di tensioni e significati, lo spazio abitato è luogo fisico ma anche cornice di storie, insieme di elementi architettonici ma anche scenario di abitudini, spazio geografico ma anche custode di relazioni.

Attraverso l’abitare le persone rendono gli spazi degli autentici luoghi, sottraendoli all’oggettività e consegnandoli ad una soggettività che li rende unici e riconoscibili. “Il luogo”, scrive G. Agamben, “non è una determinazione ma il modo in cui il mondo appare, la sua condizione di possibilità: perché qualcosa sia, perché qualcosa abbia un volto”¹⁴. Solo in questo modo, lo spazio diventa luogo, ossia fonte di identità per le persone che lo abitano.

Tali riflessioni di natura teoretica si misurano tuttavia con il fatto la condizione esistenziale in cui si dispiega oggi l’abitare è assai frastagliata e complessa, segnata da situazioni di disagio e vissuti di straniamento. In questo senso, è importante trovare occasioni per indagarne la fenomenologia e ripensarne le istanze di senso.

¹² M. Vitta, *Dell’abitare. Corpi, spazi, oggetti, immagini*, Giulio Einaudi Editore, Torino 2008, pp. 3-4.

¹³ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano, 1980, p. 383.

¹⁴ G. Agamben, *La comunità che viene*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001 p. 16.

La comprensione delle tensioni sottostanti all'esperienza odierna dell'abitare può avviare inediti processi interpretativi, orientando la costruzione di significati andati perduti o affievoliti. Il potere tacito delle attuali fenomenologie abitative chiede di essere decodificato e sottoposto al vaglio critico di un sapere, quello pedagogico, che deve saper reinterpretare la cultura e le culture secondo le istanze formative dell'uomo, nel nostro caso dei bambini.

1.2. Come indagare l'abitare?

Se il senso di identità, di appartenenza, di radicamento insiti nell'abitare possono essere compresi nella misura in cui ne accostiamo le dialettiche rappresentazioni, è fondamentale ricorrere a strumenti euristici che permettano di consegnare al ricercatore la fisicità dei luoghi ma, al tempo stesso, di dar parola alle dimensioni simboliche che attengono alla sfera dell'abitare. Inoltre, risulta importante cogliere la dimensione relazionale dell'abitare, che non limita tale esperienza a spazi, oggetti, forme, persone ma designa anche rapporti tra gli spazi, gli oggetti, le forme e le persone.

Come enunciato in premessa, l'abitare può essere inteso come condizione fondativa dell'esistenza umana; esso va pertanto indagato e rinvenuto nelle forme attraverso cui si esprime e, in un certo senso, appare. La modalità umana di abitare, infatti, reca con sé un rapporto con gli spazi di vita che è al tempo stesso fisico, simbolico, relazionale e tale rapporto chiede al ricercatore di essere portato alla luce attraverso opportuni dispositivi di ricerca.

Il senso dell'abitare diventa reale nel momento in cui assume una parvenza, prende una forma, senza tuttavia esaurirsi in essa. Se l'idea dell'abitare si manifesta nelle prassi abitative, in quanto la sua sostanza si rivela nella forma, è fondamentale rispettare tale fenomenologia: "per descrivere l'abitare è necessario inseguirlo là dove esso più distintamente si rivela, ossia nelle sue tracce, nei segni che di continuo dissemina nel suo sterminato dominio"¹⁵.

Pur tangibile nella sua accezione geometrica, lo spazio deve comunque essere rappresentato, ossia sentito prima ancora che essere misurato, andando oltre la sua rappresentazione oggettiva, poiché la sua plasticità è categoria di espressione dell'esistenza, condizione del fare esperienza.

In nome dello stretto rapporto tra forma e vita, che conferisce senso allo stare e all'esistere umano, dobbiamo assumere il fatto che l'abitare va indagato nella sua fenomenologia. In tale prospettiva, prendere in esame le rappresentazioni spaziali e figurative dei bambini rispetto alle architetture domestiche e urbane permette di accedere a dimensioni esistenziali profonde, che si concretizzano attraverso le rappresentazioni spaziali ma incarnano bisogni educativi ed esprimono sentimenti e pensieri altrimenti inespressi.

¹⁵ Ibid., p. 10.

Accogliendo l'invito ad entrare nella fenomenologia dell'abitare infantile odierno, ci si trova subito dinanzi a due manifestazioni essenziali e inaggrabili: l'abitare domestico e l'abitare pubblico.

L'esperienza dell'abitare, così significativa per l'esistenza, si esprime infatti tanto in una dimensione privata quanto in una dimensione pubblica. Entrambe queste dimensioni, interconnesse e parimenti necessarie, possono essere identificate nella forma della casa e dello spazio urbano. La questione dell'abitare, infatti, non si esaurisce nell'alloggio privato, nella sfera degli spazi domestici; bensì, si realizza anche negli spazi collettivi.

Analizziamone brevemente le peculiarità:

1) La CASA

L'abitazione indica la sua intima prossimità con il senso dell'abitare, condividendo la radice latina dell'*habitus*, che indica l'abitudine, la continuità di qualcosa che in un certo senso si ha e si continua ad avere. L'idea della proprietà, in questa accezione, si pone vicino a quella della continuità, designando un permanere che rimanda ad un appartenere.

La casa, quindi, è referente primario del nostro appartenere; ci permette di collocarci in un dove e di sentirsi legati a tale riferimento. A casa propria ci si ritrova, perché si sperimenta l'essere accolti.

Si "possiede" una casa ma si "appartiene" anche a quella stessa casa. Nei processi identificativi, o comunque in qualunque atto che abbia un valore pubblico/istituzionale, quando ci viene chiesto di identificarci noi indichiamo primariamente il nostro domicilio. La *domus*, in questa accezione, non è solo una collocazione, ma il riferimento per un processo di individuazione, che permette di dichiarare ad altri dove è la nostra casa, e quindi dove dimora il nostro io. In fondo, l'aver una casa permette di collocarsi nel mondo, di possedere dei riferimenti a cui tornare e da cui partire¹⁶.

Nella poetica di Gaston Bachelard la casa è il luogo della memoria. Essa espleta una funzione di "localizzazione dei ricordi", offrendosi come spazio intriso di storie, di nostalgia, di passato. Scrive il poeta, riferendosi alla casa: "nei suoi mille alveoli, lo spazio comprime il tempo". Gli spazi domestici fungono da luoghi di narrazione per chi vi abita ma raccontano anche di chi vi abita, poiché ne rispecchiano il divenire e ne rivelano le tracce.

Il progetto di ricerca ritiene pertanto indispensabile cogliere la rappresentazione dello spazio domestico nei bambini, indagando una dimensione più affine a quella del privato e dell'intimità, degli affetti e della protezione, anche se talvolta può rischiare di porsi come luogo della chiusura e dell'indifferenza. In ogni caso, per il presente lavoro di ricerca è fondamentale sollecitare l'espressione delle modalità di fruizione della propria casa e di rappresentazione della stessa, narrando esperienze legate all'abitare e descrivendo oggetti e spazi che ne connotano l'esperire quotidiano.

¹⁶ Ch. Day, *La casa come luogo dell'anima*, Boroli Editore, Milano 2005

Le architetture, gli ambienti, gli arredamenti sono espressione di stili relazionali, di prassi quotidiane; hanno pertanto il potere di rivelare significati nascosti. Come ci ricorda Foucault, i luoghi della casa sono quelli che si presentano come assolutamente diversi da tutti gli altri. Non vi sono altri luoghi che hanno quella pregnanza che può avere “l’angolo remoto del giardino, la soffitta, e infine – il giovedì pomeriggio – il grande letto dei genitori. E’ in quel letto che si scopre l’oceano, perché tra le sue coperte si può nuotare; ma quel letto è anche il cielo, perché sulle sue molle si può saltare: è il bosco perché ci si può nascondere: è la notte, perché fra le sue lenzuola si diventa fantasmi; ed è il piacere, perché al ritorno dei genitori si verrà puniti”¹⁷.

La casa, in questo senso, è senz’altro un luogo insostituibile per indagare il senso dell’abitare. Inoltre, per le connotazioni esistenziali che lo contraddistinguono, lo spazio domestico può rappresentare una significativa chiave di lettura per comprendere non solo l’interno ma anche l’esterno dell’esperienza abitativa.

Compiere una ricerca intorno allo spazio domestico non significa infatti esaurire l’ambito di indagine solo a ciò che l’interno dell’alloggio rappresenta per i suoi piccoli abitanti. È altrettanto decisivo poter cogliere il senso di ciò che sta fuori dalle mura domestiche. Indagare gli spazi domestici può quindi essere un’interessante pista euristica per raggiungere immaginari più ampi: i rapporti tra interno ed esterno, gli stili di vita, gli scambi tra pubblico e privato, i ruoli sociali, gli equilibri economico-politici...

2) Lo SPAZIO PUBBLICO

Poiché l’esperienza dell’abitare si realizza tanto nella casa quanto nel luogo pubblico, risulta interessante indagare il senso dell’abitare non solo in riferimento allo spazio privato dell’abitazione, ma anche in relazione con gli spazi “pubblici”: la città, il paese, il quartiere, gli spazi verdi e gli edifici, le strade e le piazze, i luoghi del commercio e quelli dell’arte.

Il senso dell’abitare prende forma nell’intimità della casa ma anche nell’esteriorità del mondo, perché l’esperienza dell’abitare si compie anche uscendo di casa, rinnovando in altri luoghi il senso di appartenenza, il bisogno di relazioni, il desiderio di espressione del sé e di riconoscimento dell’alterità.

Indagare le rappresentazioni dei contesti territoriali a cui i bambini appartengono significa incontrare anche una certa idea del “fuori” rispetto al “dentro”, di comunità, di territorio (paese o città), di appartenenza e di radicamento, di responsabilità e di partecipazione. In altri termini, lo spazio pubblico rappresenta un’emblematica chiave di accesso a quel mondo che è scenario dell’esistenza.

¹⁷ M. Foucault, *Utopie Eterotopie*, Cronopio, Napoli, 2006, p. 12.

Nella sua declinazione privata, così come in quella pubblica, lo spazio è comunque un elemento penetrante rispetto ai processi di crescita. M. Montessori ci ricorda che “il bambino incarna in sé l’ambiente che trova e costruisce in sé l’uomo adatto a viverci”¹⁸. Entro questa profonda connessione si giustifica l’impegno pedagogico di indagare la relazione tra bambino e mondo, cogliendone i reciproci influssi e componendo i tratti di una pedagogia dell’abitare.

1.3 Come fare ricerca con i bambini?

Le riflessioni sviluppate in precedenza rispetto al senso dell’abitare trovano una straordinaria applicazione nell’universo infantile. Da qui il desiderio di aprire un’indagine, e quindi una riflessione critica, sulle esperienze dell’abitare da parte dei bambini, sulla pluralità dei loro vissuti e delle loro storie di vita, ritenendo la loro prospettiva assolutamente strategica, non solo per comprenderne lo specifico universo simbolico, bensì per sviluppare riflessioni di più ampia portata¹⁹.

Anche il bambino ha bisogno di uno spazio vitale, di un “territorio” di appartenenza, grazie al quale l’abitare si esprime e rivela i suoi significati esistenziali. In tale prospettiva, diventa di cruciale importanza assumere un paradigma di ricerca che dia voce alla ricchezza esistenziale dell’infanzia e porti questa voce al mondo adulto²⁰.

Il modo dell’abitare nell’infanzia presenta peculiarità e tratti specifici, condensandosi nelle esperienze sensoriali che il bambino compie negli spazi che abita. Non vi è una esclusiva designazione cognitiva degli spazi: essi sono accostati attraverso la sensorialità e la sperimentazione, l’emotività e la ludicità, la corporeità e il contatto. Lo spazio che abita l’infanzia è pertanto uno spazio vissuto, prima ancora che essere fisico o geometrico, spazio proprio prima che spazio di tutti: è spazio, quindi, dell’identità e del riconoscimento.

Partendo dal riconoscimento di tali caratteristiche psicodinamiche, l’intenzione pedagogica è quella di comprendere il significato che i bambini attribuiscono ai propri contesti di vita, in linea con quel filone di ricerca che ambisce a valorizzare l’unicità dell’approccio infantile alla vita, piuttosto che identificare dei patterns normativi di sviluppo²¹. Il paradigma montessoriano, in tal senso, reca con sé un riconoscimento

¹⁸ M. Montessori, *La formazione dell’uomo*, Garzanti, Milano, 1993, p. 91.

¹⁹ Cfr. L. Alanen, *Theorizing childhood*, in *Childhood*, 2014, Vol. 21(1), pp. 3 –6; D. Bühler-Niederberger, *Introduction: Childhood sociology – Defining the state of the art and ensuring reflection*, in *Current Sociology*, 2010, 58(2), pp. 155–164; H. Strandell, *From structure-action to politics of childhood: Sociological childhood research in Finland*, in *Current Sociology*, 2010, 58(2), pp. 165–185.

²⁰ P. Alderson, *Children as Researchers*, in Christensen P, James, A. (eds), *Research with Childrens*, Falmer Press, London, 2000, pp. 241-257.

²¹ R. Emond, *Ethnographic Research Methods with Children and Young People*, in di S. Greene – D. Hogan (ed. By), *Researching Children’s Experience: Approaches and Methods*, 2005, pp. 123-140; M. Freeman - S. Mathison (ed. By), *Researching Children’s Experiences*, The Guildford Press, New York, 2009; C. Dell Clark, *In A Younger Voice: Doing Child-Centered Qualitative Research*, Oxford University Press, New York, 2011.

delle specifiche potenzialità che possiedono i bambini e delle competenze che manifestano quando sono interpellati rispetto alle questioni che riguardano la loro vita²².

Questa *children's expertise* chiede di essere valorizzata, anche nei percorsi di ricerca. La sfida euristica che si pone, in tale prospettiva, è davvero cruciale, poiché attiene alla legittimità e al senso stesso del fare ricerca con i bambini. Il *range* di sfide che il ricercatore assume è davvero ampio in tal senso. Da un lato bisogna accogliere la condizione di parzialità della comprensione adulta, legata tanto al fatto che la conoscenza del mondo è in costante divenire quanto al fatto che si entra da “estranei” nell’universo infantile. Per molti aspetti, come scrivono S. Greene e M. Hill, “is an impossible task”!²³ Ciò, tuttavia, non deve inibire il desiderio di fare ricerca con i bambini, ma deve sollecitare ad avere ben presenti le ragioni che ci spingono a fare ricerca e il tipo di utilizzo dei risultati ottenuti; non secondario è l’impegno a trovare i dispositivi più idonei a rispettare l’unicità dello sguardo infantile sul mondo.

Alla luce di tali questioni, l’intenzione di valorizzare le potenzialità dei bambini, trovando un approccio metodologico adeguato, ha sollecitato a compiere una ricognizione ed un’analisi critica delle pratiche di ricerca che hanno come partecipanti i bambini. Per lungo tempo, anche nell’ambito della ricerca sull’infanzia sono prevalse impostazioni di ricerca che privilegiavano lo sguardo e la prospettiva adulta sui bambini, rendendo i dispositivi scientifici prevalentemente *adult-centered*. I bambini, in questa logica, costituivano gli “oggetti” della ricerca, intorno ai quali raccogliere informazioni e formulare ipotesi: il soggetto della ricerca rimaneva l’adulto²⁴.

Il profilarsi, verso la fine degli anni ’90 (anche sotto il determinante impulso della Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia del 1989) di un nuovo approccio euristico, quello della *research with children*, ha portato con sé una nuova considerazione dei bambini come soggetti competenti e produttori attivi di significati²⁵.

Attualmente, sono estesamente condivise le evidenze scientifiche che dimostrano le specifiche e significative competenze infantili, auspicandone il riconoscimento anche all’interno dei processi di ricerca²⁶. Ampia attenzione è stata pertanto dedicata dai ricercatori del settore a prefigurare dispositivi euristici atti a dar voce alla peculiare e innovativa visione della realtà di cui i bambini sono portatori.

²² M. Kellett, Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers, in *American Journal of Community Psychology*, 2010, 46(1/2), pp. 195–203.

²³ S. Greene e M. Hill, *Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues*, in S. Greene, D. Hogan, *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*, p.18.

²⁴ N. Yelland (ed.), *Critical Issues in Early Childhood Education*, New York, Open University Press, 2005; P. Christensen – A. James (ed.by), *Research With Children: Perspectives and Practices*, Routledge Farmer, New York, 2000; D. Harcourt – B. Perry – T. Waller (ed. By), *Researching Young Children's Perspectives: Debating the Ethics and Dilemmas of Educational Research with Children*, Routledge, New York, 2011; M. Freeman – S. Mathison *Researching Children's Experiences*, The Guildford Press, New York, 2009.

²⁵ S. Dockett – J. Einarsdóttir – B. Perry, *Balancing methodologies and methods in researching with young children*, in D. Harcourt – B. Perry – T. Waller (ed. By), *Researching Young Children's Perspectives: Debating the Ethics and Dilemmas of Educational Research with Children*.

²⁶ P. Darbyshire – C. MacDougall – W. Schiller, *Multiple Methods in Qualitative Research with Children: More Insight or Just More?*, in *Qualitative Research*, 2005, 5 (4), pp. 417-436.

Attraverso un'analisi sui modi di fare ricerca con i bambini, è stato pertanto possibile pervenire a definire meglio le modalità con cui condurre una ricerca sulle esperienze dei bambini (come appunto l'esperienza dell'abitare. Suggestiva, al riguardo, è risultata un'ulteriore riflessione di S. Greene e M. Hill circa la centralità dell'esperienza dei bambini: "Il ricercatore che valorizza le prospettive dei bambini e mira a comprendere la loro esperienza vissuta sarà motivato a scoprire sempre meglio come i bambini comprendono e interpretano, negoziano e vivono la loro vita quotidiana. Se accettiamo di considerare i bambini come persone, la natura delle esperienze vitali dei bambini diventa di interesse cruciale"²⁷.

Collocandosi nel vivace dibattito intorno all'importanza di fare ricerca sulle esperienze dei bambini e ai modi con cui realizzarla, la presente ricerca assume con consapevolezza anche le istanze derivanti dall'ampio dibattito intorno agli aspetti etici e teoretici del fare ricerca con i bambini²⁸. La scelta è stata pertanto quella di configurare un percorso di *child-friendly research*²⁹, caratterizzato dall'intenzione di favorire il coinvolgimento attivo dei bambini attraverso azioni euristiche che vanno nella direzione della *children-centred research*, riconoscendo le indicazioni che a livello europeo, già a con il testo curato alla fine degli anni Novanta da Tricia David, *Researching Early Childhood Education: European Perspectives* si sono diffuse in merito alla *early childhood education research*³⁰.

Inoltre, tenendo fede alla dimensione educativa che connota il presente lavoro di ricerca, è stato ritenuto più congruo adottare l'approccio euristico della "ricerca *con* e *per* i bambini", al fine di esprimere l'attenzione non solo sulle rappresentazioni dei bambini ma anche sulla possibilità di introdurre elementi formativi e trasformativi³¹. In altri termini, ricerca e intervento non sono passaggi separati, quanto piuttosto elementi costitutivi della prassi, di una sorta di *embodied theory*, volta a creare tutte quelle condizioni che possono generare *empowerment* e processi trasformativi³².

Entro tale prospettiva, i dispositivi di ricerca non sono finalizzati alla mera raccolta di informazioni, ma si muovono nella logica dell'*empowerment* rispetto alle specifiche competenze dei bambini stessi. Tale prospettiva di ricerca considera fondamentale la partecipazione attiva dei bambini, mobilitandoli in un processo che porta esiti educativi non solo nella produzione di conoscenze, ma si configura anche come un'occasione per il rafforzamento dell'autostima e della responsabilità, dell'autodeterminazione e dell'impegno.

²⁷ S. Greene e M. Hill, *Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues*, in S. Greene - D. Hogan, (2005). *Researching children's experience: Approaches and methods*, p. 3.

²⁸ R. Flewitt, *Conducting research with young children: some ethical considerations*, in *Early Child Development and Care*, Vol 175, Issue 6, 2005, pp. 553-565.

²⁹ G. MacNaughton – P. Huges – K. Smith, *Young children's rights and public policy: practices and possibilities for citizenship in the early years*, in *Children and Society*, 21 (6), 2007, pp. 458-469.

³⁰ Cfr Ferre Laevers (ed. by), *Defining and Assessing Quality in Early Childhood Education*, Leuven University Press, Leuven, 1994. Cfr. altresì EECERA European early childhood education research association, www.eecera.org

³¹ Cfr: L. Mortari, *La ricerca per i bambini*, Edumond-Divisione Scuola, 2009; V. Mazzoni, *Una qualità della vita è... Fare ricerca pensando insieme ai bambini*, Franco Angeli, Milano, 2009.

³² R. Day Langhout, E. Thomas, *Imagining Participatory Action Research in Collaboration with Children: an Introduction*, in *American Journal of Community Psychology*, 2010, 46, p. 61. (pp. 60–66).

Riconoscendo il valore e la significatività della prospettiva infantile, diventa necessario fare ricorso a tutte quelle modalità che permettono di dare voce a tale prospettiva, valorizzandone i tratti specifici, al fine di comprendere i loro vissuti esistenziali ma anche di implementare le potenzialità dei bambini stessi³³.

Nel caso specifico del presente percorso di ricerca, l'attenzione a cogliere il mondo dei bambini e a decifrare i loro vissuti rispetto agli ambienti di vita non intende costituire solo un oggetto di riflessione ma vuole anche aprire margini di azione educativa e di prefigurazione di cambiamenti. Il conoscere si unisce, in questa prospettiva di ricerca, con l'agire e il progettare, al fine di migliorare la qualità di vita dei bambini stessi. Le più recenti ricerche partecipative hanno rappresentato uno stimolo interessante per pensare a questa ricerca come uno strumento non solo per "dar voce" ai bambini ma anche per farsi "portavoce" delle loro istanze in tutti quei luoghi deputati a compiere decisioni che influiscono sulle loro condizioni di crescita³⁴.

La raccolta dei dati, pertanto, ambisce ad espletare non solo una mera funzione descrittiva o interpretativa, poiché la ricerca possiede in sé una spinta trasformativa. La responsabilità in carico al ricercatore è di raccogliere i dati, di assumerli con sguardo critico-ermeneutico, ma anche di individuare traiettorie educative e di cambiamento del mondo adulto.

Il tema stesso che caratterizza la ricerca in oggetto reca con sé una traiettoria trasformativa. La scelta di indagare il senso dell'abitare, infatti, legittima ulteriormente un'istanza proattiva verso l'universo infantile. Comprendere **con i bambini** le loro istanze esperienziali è un passaggio intimamente correlato alla tensione educativa di individuare e garantire **per i bambini** condizioni ambientali e relazionali di qualità, al fine di crescere bene.

Tanto nelle finalità quanto nell'approccio metodologico, pertanto, si aspira a garantire una dimensione partecipativa, attiva, trasformativa³⁵. Il fatto di attribuire al processo di ricerca una finalità trasformativa non va tuttavia confuso con l'intenzione di piegare la ricerca a scopi meramente pragmatici ed utilitari. Si intende, piuttosto, promuovere un'operazione formativa complessa: quella di assumere responsabilmente i vissuti dei bambini e muoversi nella direzione del cambiamento delle condizioni di vita.

Questa prospettiva colloca la ricerca in una fondamentale apertura al costruito della "possibilità", in base al quale come ricercatori non solo ci si pone in un atteggiamento di accoglienza rispetto a quanto d'inaspettato possono offrire i bambini ma ci si apre alla prefigurazione di nuove possibilità, a partire dagli esiti stessi della ricerca. Quanto può emergere dalla ricerca in termini di risultato, pertanto, ha già in sé una forza trasformativa e porta alla generazione di nuovi pensieri per cambiare la realtà.

³³ Cfr. M. Kellett, *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?*, Centre for Childhood, Development and Learning, ESRC National Centre for Research Methods, NCRM Methods Review Papers, 2005.

³⁴ S. Groundwater-Smith, S. Dockett, D. Bottrell, *Participatory Research with Children and Young People*, Sage, London, 2015.

³⁵ A. Aluffi Pentini, *La ricerca azione: motore di sinergia tra teoria e prassi*, Pitagora, 2001.

Inoltre, disponendo le azioni di ricerca in modo che il tema stesso dell'abitare sia reso oggetto di un dialogo attivo con i bambini, anche attraverso processi di negoziazione dei significati, è possibile garantire sin dall'inizio la partecipazione dei bambini a tutto il processo euristico³⁶. Ciò implica ad esempio un'attenzione costante ad una questione di natura epistemologica, oggi peraltro assai dibattuta: come stabilire la validità di questo tipo di ricerche?³⁷

Il tema della validità non può essere sottostimato e va pensato tanto in relazione ai dati ottenuti quanto in riferimento ai processi attivati. Infatti, la centralità della dimensione partecipativa, insieme a quella trasformativa, implica il fatto che entrambe le dimensioni siano garantite nel corso di tutta la ricerca. In altri termini, il valore degli esiti non può essere disgiunto dalla rilevazione dei cambiamenti prodotti, tanto nei soggetti quanto nei contesti. Il semplice incremento delle conoscenze del ricercatore, così come dei bambini, non può costituire l'unico obiettivo della ricerca. Il processo è valido e completo solo quando ha innescato autentici processi partecipativi e tensioni trasformative

³⁶ C.J Lushey – E.R Munro, Participatory peer research methodology: An effective method for obtaining young people's perspectives on transitions from care to adulthood?, in *Qualitative Social Work*, 2015, 14(4), pp. 522-537.

³⁷ S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione I metodi qualitativi*, Edizioni Bruno Mondadori, Milano, 1998.

Cap. 2

PRESENTAZIONE DELLA RICERCA

“IL SENSO DELL’ABITARE NELL’INFANZIA”

2.1 Il bambino e l’abitare: una sfida euristica

Per cogliere il senso dell’abitare non ci si può lasciar sfuggire l’esperienza dell’abitare, che accompagna l’avventura esistenziale di ogni essere umano, dei bambini in particolare. La sfida che la presente ricerca ha fatto propria, in tal senso, è quella di trovare un’adeguata via di accesso all’universo infantile e all’esperienza dell’abitare. Ciò significa partire dal compiersi concreto dell’abitare, dal suo accadere fenomenologico.

Tuttavia, pur volendo indagare come l’esperienza dell’abitare si compie nei luoghi e nei tempi a disposizione dei bambini di oggi, la ricerca ha preso forma anche intorno ad un’altra questione, altrettanto fondamentale: quale potenziale educativo ha la ricerca per i bambini?

Ogni ricerca che coinvolge i bambini deve possedere delle specificità che vanno ben delineate e rispettate. “Children are different”, come ben argomentato ormai da anni nelle principali prospettive di ricerca sull’infanzia³⁸. Ne consegue che necessariamente diversi devono essere gli approcci, le tecniche, le stesse implicazioni etiche. Fare ricerca con i bambini richiede di adottare attenzioni particolari, cura nel discernimento che si compie rispetto alle scelte metodologiche, abilità specifiche nell’entrare in relazione con loro, ma anche conoscenza delle dinamiche evolutive

Il bambino è lettore competente della realtà circostante ma anchelettore attivo, che non designa la semplice funzione dell’abitare ma ne comunica i significati esistenziali, che scaturiscono dal suo modo di abitare nello spazio. In quanto soggetto senziente e recettivo, egli definisce secondo i tratti della propria unicità lo spazio abitativo, proiettando in esso vissuti e sensazioni, desideri e percezioni.

E’ fondamentale, in questa logica euristica, trovare quegli approcci che meglio consentono di indagare i vissuti e le simbologie dei bambini, catturando il loro mondo espressivo (disegni, giochi, narrazioni che danno voce a fantasie e sentimenti, pensieri e significati), ma anche prestare attenzione alla qualità delle esperienze in cui vengono coinvolti.

Rimangono poi sempre presenti, nell’approccio euristico proposto, alcune questioni aperte: fino a che punto si possono generalizzare gli esiti delle trasformazioni in atto? Come poter restituire la varietà delle diverse situazioni e condizioni abitative?

³⁸ A. Greig, J. Taylor, *Doing Research with Children*, SAGE Publications, London, 1999, p. 157.

Inoltre, volendo garantire il pieno protagonismo dei bambini, la ricerca non può limitarsi a restituire una fotografia delle fenomenologie abitative e delle prassi educative diffuse negli attuali contesti socio-culturali³⁹. Oltre ad avviare con spirito critico una trasformazione dei contesti di vita, rendendoli “migliori” di quelli attuali, l’intero processo di ricerca deve garantire la partecipazione autentica dei bambini.

Nell’assunzione consapevole degli aspetti complessi e delicati sottesi ai quesiti posti, ci accingiamo ora a presentare il disegno di ricerca:

OBIETTIVI

- Osservare se e come i luoghi di vita dei bambini (e delle famiglie) siano espressioni di significati, valori, affetti, memorie, pensieri
- Comprendere in che modo i bambini si relazionano e “abitano” i luoghi
- Indagare se e come le relazioni condizionano il modo di vivere lo spazio da parte dei bambini
- Ricerare l’intreccio che si instaura tra caratteristiche dei luoghi (e percezione degli stessi) e condizioni di crescita dei bambini.
- Riflettere con i bambini (e le famiglie) sul loro rapporto con lo spazio vissuto
- Realizzare un “incrocio di sguardi” tra genitori e figli sui luoghi “che abitano”
- Partecipare con i bambini e le famiglie all’ipotesi di trasformazione dei propri luoghi rendendoli “a misura di bambino e di famiglia”.
- Educare i bambini e le famiglie ad abitare educativamente i propri luoghi promuovendo uno sguardo attento e responsabile verso l’ambiente e le relazioni.

CAMPIONE

La comprensione del senso dell’abitare nell’infanzia non vuole essere ancorata acriticamente a principi teorici, ma intende entrare nelle pieghe spazio-temporali di tale esperienza. In tal senso, non può prescindere dalla storicità e dalla spazialità che connotano lo specifico modo con cui i bambini abitano i loro spazi di vita.

Per tali ragioni, la ricognizione delle rappresentazioni dell’abitare è stata condotta presso un campione ristretto e ben connotato geograficamente. Ciò corrisponde all’intento di utilizzare l’approccio dello studio di caso, in stretta relazione con un’unità di luogo/territorio ben definito.

Un’altra scelta, compiuta per la selezione del campione, è stata quella di approcciare bambini provenienti da aree geografiche diverse, ma anche con estrazioni sociali eterogenee. Ciò al fine di dispiegare lo spettro di

³⁹ Cfr. Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma, 2005, p. 106.

una varietà abitativa che spesso non è colta. In questo senso, la scelta del campione vorrebbe corrispondere al fatto che l'infanzia non è identificabile con un gruppo omogeneo. Esiste una molteplicità di differenze, legate non solo alle diverse età dei bambini, ma anche alle appartenenze etniche e culturali, sociali ed economiche.

Sono state in tal senso individuate quattro zone della Provincia di Brescia, una Provincia molto estesa, seguendo il criterio della diversificazione e della rappresentatività. Ogni zona, infatti, è singolare per le caratteristiche geografiche che la contraddistinguono, per la storia abitativa che le rappresenta, per gli stili di vita e le culture abitative che incarna.

Alla luce dei suddetti criteri il campione risulta così composto:

- classe 3° di un piccolo paese di campagna (composto da 1600 abitanti) della provincia di Brescia. La classe è composta da 14 alunni, di cui 3 bambini di "cultura altra": uno indiano, una peruviana da poco trasferita con la famiglia nel paese ed una ghanese con disabilità intellettiva medio-lieve.
- classe terza di una scuola primaria paritaria, situata nella zona sud est della città di Brescia. metà classe terza: 21 bambini (3 femmine, 7 maschi). Due bambini affetti da disabilità: uno gravissimo, uno con ritardo mentale e problemi relazionali. Un bambino è di origine pakistana
- classe terza della scuola primaria di un paese di montagna della provincia di Brescia: Il gruppo è composto da 10 bambini, 8 femmine e 2 maschi, una bambina presenta diagnosi di ritardo mentale moderato.
- classe terza di una scuola primaria situata in un grande paese della zona industriale a nord di Brescia. La classe è composta da 22 alunni, tra cui due bambine affette da disabilità e un ragazzo italiano ma con genitori di origine marocchina

Anche le **famiglie** di questi bambini e bambine sono state coinvolte nel progetto di ricerca. Sono stati realizzati per i genitori incontri formativi ma è avvenuto anche un diretto coinvolgimento degli stessi in riflessioni e confronti a margine della restituzione dei dati emersi dalla ricerca condotta con i propri figli (non intesi singolarmente ma come gruppo-classe). Approfondimenti specifici sono stati svolti tanto sul focus dell'abitare domestico quanto su quello relativo agli spazi pubblici. Nella logica della ricerca "con e per" i bambini, la partecipazione dei genitori rappresenta un'opportunità significativa per avviare processi di consapevolezza delle istanze infantili presso il mondo adulto e di relativo avvio di cambiamenti auspicati degli stili di vita familiare⁴⁰.

Ricordiamo infatti che l'intenzione principale di questo progetto di ricerca non è tanto quello di offrire ai bambini conoscenze sui loro spazi di vita, ma di dar voce alle loro rappresentazioni, rendendoli anche

⁴⁰ P. Darbyshire – C. MacDougall – W. Schiller, Multiple Methods in Qualitative Research with Children: More Insight or Just More?, in *Qualitative Research*, 2005, 5 (4), pp. 417-436.

maggiormente consapevoli dei propri vissuti e, a partire da ciò, generare un cambiamento nel loro approccio allo spazio. Il fatto di voler estendere la ricerca ad una condivisione con i genitori risponde all'indicazione di produrre un cambiamento pure nei contesti familiari.

Gli **insegnanti** stessi, e in generale la comunità scolastica, non è considerata un'appendice del progetto di ricerca. Le figure educative scolastiche rappresentano interlocutori importanti e strategici, tanto per la buona riuscita della ricerca quanto per la condivisione di possibili piste di intervento educativo. La condivisione del progetto da parte delle insegnanti permette al ricercatore di "avvicinare" le azioni di ricerca ai contesti quotidiani dei bambini. È un'attenzione importante quella di far sì che l'indagine si sviluppi nei reali ambienti di vita dei bambini: ciò lo fa sentire a proprio agio e permette di rimodulare tempi e strumenti di ricerca al contesto specifico, nonché alle condizioni che vengono a crearsi di volta in volta durante gli incontri con i bambini.

In sintesi, attraverso la realizzazione del presente percorso di ricerca, tra adulto (ricercatore-genitore-insegnante) e bambino prende forma uno scambio circolare e virtuoso: mentre da un lato i bambini apprendono, si confrontano, dialogano, fanno esperienze attive e partecipative, dall'altro gli adulti hanno la possibilità di "guardare" gli spazi con gli occhi dei bambini e di comprenderne i bisogni, i desideri e le modalità di approccio nel rapporto con l'ambiente e il territorio. In sostanza, tutti gli attori della ricerca sono protagonisti e partecipi dell'ipotesi di trasformazione dei loro luoghi di vita.

Infine, è importante sottolineare che questo approccio "micro" non ha l'ambizione di essere esaustivo. Quanto emerge dal piccolo campione può tuttavia permettere di interrogare alcuni dati più consolidati e di vasta portata, costruiti a partire da scale di osservazione più ampie e più rappresentative.

2.2 Approccio metodologico: per una ricerca *children centred*

Assumendo il paradigma di una *children centred research*, si è voluto garantire ai bambini la possibilità di svolgere un ruolo attivo nella definizione delle questioni di ricerca e delle azioni euristiche⁴¹. In tale prospettiva, i bambini e le bambine sono stati valorizzati come interlocutori competenti e affidabili.

Come si potrà comprendere attraverso la tabella delle azioni di ricerca, l'avvio della ricerca ha previsto un momento dedicato alla spiegazione della ricerca stessa e alla condivisione del senso della ricerca⁴². Ciò al fine di garantire un dinamismo partecipativo in ogni fase del processo di ricerca e di valorizzare il ruolo attivo dei bambini, come auspicato anche nella letteratura scientifica più recente⁴³.

⁴¹ P. Alderson - V. Morrow, *Ethics, Social Research and Consulting with Children and Young People*, Ilford, UK, Barnardos 2004.

⁴² S. Greene - D. Hogan, *Researching children's experience: Approaches and methods*. London, Sage, 2005, p. 17

⁴³ C.J Lushey – E.R Munro, *Participatory peer research methodology: An effective method for obtaining young people's perspectives on transitions from care to adulthood?*, in *Qualitative Social Work*, 2015, 14(4), pp. 522-537; M. Kellett,

Per quanto riguarda le fasi successive della ricerca, attraverso la diretta partecipazione dei bambini e delle bambine, sono stati raccolti, analizzati, interpretati i dati. Tale coinvolgimento è avvenuto nel riconoscimento e nel rispetto delle peculiari competenze dei bambini stessi⁴⁴.

Trattandosi di bambini di 8/9 anni è stato possibile favorirne il coinvolgimento attraverso l'utilizzo di diversi codici comunicativi ma anche valorizzando la capacità di sviluppare ed esprimere un pensiero critico sul mondo, argomentando i propri pensieri e supportando con dati di realtà le proprie istanze.

In ragione delle prospettive di ricerca sopra esplicitate, si è optato per la scelta di metodi qualitativi, al fine di dar voce all'unicità delle prospettive di ogni bambino rispetto all'incontro con il mondo, con i contesti di vita, con i luoghi in cui abita. La scelta si è indirizzata verso metodi che riconoscono ai bambini capacità di *agency*, nonché capacità di configurare in modo proprio le esperienze e di sviluppare un peculiare pensiero sulla vita.

Ponendosi nella prospettiva della valorizzazione delle potenzialità infantili, è di fondamentale importanza mettere i bambini nelle condizioni di esprimere le proprie competenze acquisite "sul campo", ossia attraverso un rapporto quotidiano e diretto con gli spazi di vita. Si tratta di una condizione fondamentale, perché possano affermare il sapere infantile.

Infatti, le esperienze che i bambini compiono in modo attivo e costruttivo tanto in casa quanto fuori casa conferiscono loro una sorta di *expertise* che l'adulto non possiede. Nessuno più di un bambino è competente ed "equipaggiato" per esprimere come si vive nei suoi spazi di vita. In tal senso, il ricercatore non può non interrogarsi profondamente sulle modalità metodologiche più adatte per permettere ai bambini di comunicare i propri pensieri, le rappresentazioni spaziali che essi strutturano, i vissuti che sviluppano rispetto ai luoghi.

Assumendo la responsabilità educativa di trovare le modalità più idonee per permettere ai bambini di portare alla luce le loro istanze e le loro originali rappresentazioni della realtà, ci si misura con il fatto che le esperienze dei bambini sono complesse e ricche di sfaccettature. Ciò rende indispensabile adottare una molteplicità di approcci metodologici e avvalersi dei contributi di diverse discipline. In questo modo, si raggiunge l'obiettivo di offrire ai bambini occasioni più ricche e complete per comunicare i propri pensieri, dare parola ai vissuti ambientali, sviluppare pensieri critici e posture riflessive su questioni così penetranti come quelle legate al senso dell'abitare.

Questa prospettiva di ricerca, conseguentemente, introduce una sorta di "disciplinary transgressions" che, ponendo la prospettiva dei bambini al centro, ne valorizza la cultura e i linguaggi espressivi⁴⁵. In questo

Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?, Centre for Childhood, Development and Learning, ESRC National Centre for Research Methods, NCRM Methods Review Papers, 2005; R. Flewitt, Conducting research with young children: some ethical considerations, *Early Child Development and Care*, 175 (6), 2005, pp. 553-565.

⁴⁴ S. Punch, Research with children: The same or different from research with adults?, in *Childhood*, 9(3), 2002, pp. 321-341.

senso, si è inteso offrire ai bambini una pluralità di occasioni e strumenti per esprimersi. La diversificazione degli strumenti ha permesso di dare a tutti una possibilità espressiva ma anche di esplicitare pensieri e vissuti secondo diversi registri: alcuni più descrittivi, altri più interpretativi.

Infatti, come ci sarà modo di approfondire successivamente, sono stati utilizzati momenti dalla forte caratterizzazione dialogica (*circle time* e momenti di dialogo maieutico), ma anche forme di narrazione scritta e orale, come pure dispositivi grafico-pittorici (in particolar modo le *mappe psicogeografiche*). Tutto ciò al fine di valorizzare quelli che L. Malaguzzi felicemente definisce come i cento linguaggi dei bambini.

Il desiderio di ricorrere ad un approccio multiplo nella realizzazione del percorso di ricerca, ci ha portato all'approfondimento e all'adozione del *Mosaic Approach*⁴⁵, un *framework* metodologico che combina diversi strumenti, al fine di ascoltare in modo completo i bambini rispetto alle proprie esperienze di vita. In questa disposizione degli strumenti di ricerca "a mosaico", è possibile ricorrere all'utilizzo di strumenti di ricerca classici, combinati con nuovi dispositivi, e quindi: l'osservazione, approcci narrativi (scritti e/o orali), fotografie, videoriprese, disegni, attività ludiche, interviste...

La composizione di alcuni di questi strumenti (in ragione del tema di ricerca, degli obiettivi, del tipo di campione) dà origine al Mosaico della ricerca, in cui i diversi tasselli concorrono a restituire la visione complessa della realtà. In questo modo, i bambini "possono comunicare con diverse modalità, la qual cosa riduce l'eventualità che esprimano solo ciò che pensano che l'adulto voglia sentirsi dire"⁴⁷.

Si tratta di un approccio che rappresenta un'opportunità in termini euristici, perchè mette a disposizione dei bambini una pluralità di linguaggi al fine esprimersi e generare informazioni, ma è al tempo stesso fonte di apprendimento di nuove abilità. La valorizzazione di molteplici canali espressivi, integrando tecniche di indagine verbali con quelle visuali, è stata ritenuta strategica in un percorso di ricerca che vuole essere *children centred*⁴⁸.

Il *Mosaic Approach*, pertanto, è stato opzionato per valorizzare le competenze dei bambini, ma anche per indagare temi particolari quali, appunto, l'esperienza che i bambini fanno dello spazio. In sintesi, partendo dal riconoscimento delle competenze specifiche che i bambini possiedono e sviluppano attraverso le proprie attività nello spazio, riteniamo che il *Mosaic Approach* si presenti come un dispositivo che possa

⁴⁵ O. Nieuwenhuys Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives, in *Childhood*, 20(1), 2013, p. 6 (pp. 3 –8).

⁴⁶ A. Clark, P. Moss, A. Trine Kjørholt, *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*, Policy, 2005; A. Clark - P. Moss, *Listening to Young Children: The Mosaic approach*, NCB National Children's Bureau, London, 2011.

⁴⁷ A. Clark, *The Mosaic Approach and Research with Young Children*, in V. Lewis..., *The Reality of Research with Children and Young People*, p. 160.

⁴⁸ S. Dockett – J. Einarsdóttir – B. Perry, *Balancing methodologies and methods in researching with young children*, in D. Harcourt – B. Perry – T. Waller (ed. By), *Researching Young Children's Perspectives: Debating the Ethics and Dilemmas of Educational Research with Children*.

valorizzare la prospettiva unica e complessa dei bambini sulla propria vita e sui contesti in cui essi si sperimentano quotidianamente come attivi fruitori⁴⁹.

Al fine di illustrare in modo più dettagliato le azioni di ricerca, presentiamo di seguito il planning del percorso, che è stato svolto con ogni classe, nelle quattro diverse sedi scolastiche.

L'arco temporale nel quale si sono dispiegate le diverse fasi di ricerca va da ottobre 2013 a giugno 2014, comprendendo gli incontri con i bambini e quelli con i genitori le insegnanti.

Piano delle attività

	Soggetti	Obiettivi	Attività	DURATA	Materiali
Incontro di presentazione della ricerca	insegnanti genitori	<i>Coinvolgere insegnanti e genitori nel progetto di ricerca</i>	Riunione	1 incontro	Registratore Lavagna a fogli mobili
1^ Incontro di ricerca con i bambini	Ricercatori bambini	<i>Presentazione del ricercatore e dei bambini</i> <i>Presentazione del progetto ai bambini e attivazione della loro partecipazione</i> <i>“Esplorazione” e partecipazione dei bambini nella definizione dei temi di ricerca</i>	- Gioco di presentazione - condivisione di gruppo - brainstorming - circle time per la definizione del tema di ricerca	1 incontro di circa 2 ore 1 incontro di circa 2 ore	Registratore, cartellone, pennarelli, matite colorate, post-it a forma di casa
2^ Incontro di ricerca con i bambini	Ricercatori bambini	<i>Esplorare come il luogo privato della casa evochi nell'infanzia emozioni, ricordi, sensazioni, criticità.</i>	- costruzione della carta psicogeografica della casa – circle time relativo alla lettura e interpretazione della carta da parte dei bambini	1 incontro di circa 3 ore	Registratore, fogli bianchi formato A3, fogli di carta lucida ricalcabile formato A3, matite colorate.
3^ Incontro di ricerca con i bambini	Ricercatori bambini	<i>Evocare e descrivere un angolo o uno spazio speciale della casa;</i> <i>Esplorare come questo angolo speciale evochi emozioni, ricordi, sensazioni</i>	Narrazione (testo scritto) . Circle time relativo al testo scritto	1 incontro di circa 4 ore	Registratore, fogli a righe, brani di narrativa, traccia
4^ Incontro di ricerca	Ricercatori bambini	<i>Esplorare come il luogo pubblico della città/paese</i>	- costruzione della carta psicogeografica della	1 incontro di circa 3	Registratore, fogli bianchi formato A3,

⁴⁹ Cfr. O. Langsted, “Looking at quality from the child’s perspective”, in P. Moss - A. Pence (eds), *Valuing Quality in Early Childhood Services: new approaches to defining quality*, London, Paul Chapman, 1994, p. 42.

con i bambini		<i>evochi nell'infanzia emozioni, ricordi, sensazioni criticità.</i>	città/paese o quartiere – circle time relativo alla lettura e interpretazione della carta da parte dei bambini	ore	fogli di carta lucida ricalcabile formato A3, matite colorate
5^Incontro di ricerca con i bambini	Ricercatori bambini	Evocare e descrivere un particolare spazio pubblico della città/paese. Esplorare come questo luogo evochi emozioni, ricordi, sensazioni, ma anche ostacoli, barriere, paure, criticità...	Narrazione (testo scritto) . Circle time relativo al testo scritto	1 incontro di circa 4 ore	Registratore, fogli a righe, brani di narrativa, traccia
Incontro con i genitori	Ricercatori Genitori insegnanti	Presentazione dei risultati della ricerca, confronto, dialogo, presentazione di buone pratiche e piste di riflessione, costruzione di una comunità di pensiero con i genitori e di un sapere condiviso in merito al tema dell'abitare.	focus group	1 incontro di 4 ore	Computer e videoproiettore Registratore
Incontro con insegnanti		Valutazione finale del percorso			

2.3 Gli strumenti di ricerca, nella logica del *Mosaic Approach*

Per analizzare nel particolare come è stato perseguito l'obiettivo di valorizzare i molteplici canali espressivi dei bambini, presenteremo di seguito in modo dettagliato gli strumenti di ricerca proposti: *circle time*, mappe psicosensoriali, testi scritti. La scelta di questi strumenti è stata dettata non solo dal tema e dagli obiettivi della ricerca, ma anche dall'età del campione. In relazione alle caratteristiche evolutive dei bambini di 8/9 anni, si è optato per un *framework* che permettesse di valorizzare il pensiero, la creatività e il tipo di rapporto con lo spazio tipici di questa età, ricorrendo sia ad un linguaggio non verbale sia a codici verbali.

Per ogni strumento verranno altresì illustrate le tabelle di raccolta ed elaborazione dei dati, così come sono state predisposte dal gruppo di ricerca. Il ricorso a un *Multi-method approach* ha comportato infatti l'adozione di precise attenzioni anche nella fase di elaborazione dei dati. Le tabelle di raccolta dei dati, pertanto, sono state strutturate in modo specifico per corrispondere alle peculiarità dello strumento e del tipo di informazioni che esso consente di ottenere.

Ogni *tool*, tuttavia, non è stato pensato e proposto in modo isolato, bensì all'interno di un approccio "a mosaico". In ragione di ciò, la forza di questo tipo di approccio risiede proprio in una lettura di tipo

sistemico dei diversi dati, anche attraverso discussioni e confronti tra ricercatori, con i bambini, con i genitori.

CIRCLE TIME

Il tempo della narrazione, nella disposizione del cerchio, è stato proposto nella duplice finalità di raccogliere i diversi sguardi dei bambini sullo spazio ma anche di creare un contesto di parola e di ascolto per permettere ai bambini stessi di dare significato alle proprie esperienze. Il ricercatore medesimo, nel “tempo del cerchio”, si pone come colui che è proteso non solo a conoscere le rappresentazioni infantili ma anche a tessere con i bambini un dialogo, promuovendo la partecipazione di tutti, cosicché il tema della ricerca sia condiviso e co-definito.

Il confronto con i pensieri e le esperienze degli altri, che scaturiscono da approcci unici alla realtà, fa vivere ai bambini la fecondità dei processi intersoggettivi. Sappiamo bene che il confronto con gli altri rafforza il funzionamento della mente, poiché quest’ultima ha un’incontrovertibile impronta intersoggettiva, in virtù della quale essa si sviluppa attraverso il contatto con gli altri e con la realtà⁵⁰.

Insieme all’impulso dei processi relazionali, nel tempo del cerchio i bambini si giovano anche della fecondità dei processi narrativi. Messe in parola, le esperienze di ogni bambino acquistano un significato inedito per sé e per gli altri⁵¹. Poiché le rappresentazioni spaziali nascono dall’esperienza viva, il momento del cerchio, attraverso il registro narrativo, è pertanto un dispositivo strategico.

Il valore pedagogico di tale dispositivo sollecita anche il ricercatore a disporsi in un atteggiamento di ascolto e di accoglienza del senso di cui i bambini sono produttori. I racconti dei bambini invitano a cogliere la realtà secondo il loro sguardo, ricevendo non solo delle informazioni ma spiragli interpretativi inediti sullo spazio e sul tempo. Si tratta di un’importante occasione, anche per l’adulto, di risignificare l’esperienza dell’abitare, di riscriverne le forme e i modi, di ridefinirne le espressioni.

Per tradurre tali sollecitazioni in azioni di ricerca, all’inizio del processo euristico il *circle time* è stato proposto per definire insieme ai bambini il tema dell’abitare e, durante le due fasi successive della ricerca, per esplorare i temi della casa e degli spazi pubblici. Il momento del dialogo in cerchio è stato infatti introdotto con la finalità di rendere i bambini protagonisti della definizione delle questioni relative alla ricerca stessa.

Ricordiamo a tal proposito che, nell’ambito della ricerca partecipativa, è fondamentale il coinvolgimento attivo dei bambini in ogni fase del processo euristico. La ricerca partecipativa, tanto come paradigma di ricerca quanto nella declinazione degli strumenti concreti, ha come caratteristica essenziale il fatto di

⁵⁰ Cfr. J.S. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

⁵¹ Cfr. B. Mayall, *Conversations with children: Working with generational issues*, in P. Christensen – A. James (eds), *Research with Children: Perspectives and Practices*, Routledge Falmer, London, p2000, 120-135.

essere pensata per garantire la partecipazione dei bambini nelle fasi essenziali del processo: dalla formulazione e definizione del problema fino alla valutazione⁵².

Dopo aver spiegato ai bambini e alle bambine il senso della ricerca e averne recepito le reazioni, abbiamo ritenuto importante renderli protagonisti nel tracciare il tema della ricerca, chiedendo loro di indicare un modo per designare i significati dell'abitare. Sono state così condivise all'interno del *circle time* le prime esplorazioni dell'oggetto tematico, attraverso una ricognizione iniziale delle loro mappe mentali.

Per rendere più dinamica l'attività e valorizzare le rappresentazioni di ogni bambino, si è deciso di consegnare ad ognuno alcuni post-it, su cui poter indicare le associazioni semantiche rispetto al concetto di "abitare". Nel momento del cerchio, ogni bambino ha affisso su di un cartellone i propri post-it, spiegando al gruppo la scelta dei termini scaturiti dal suo lavoro di *brainstorming*. In questo modo, i bambini hanno avuto la possibilità di spiegare il senso delle loro associazioni semantiche, di condividere esperienze e racconti con i compagni e con il ricercatore, di mettere in parola pensieri ed esperienze.

Questo primo passaggio esplorativo e narrativo ha voluto offrire ai bambini la possibilità di accedere alle proprie conoscenze, di comunicarle e condividerle: si tratta di un importante momento interpretativo, tanto per il ricercatore quanto per i bambini.

Poiché i bambini, nel corso di questa attività, hanno fatto prevalentemente convergere il concetto dell'abitare su luoghi concreti, per la raccolta ed elaborazione dei post-it e della sbobinatura del *circle time* che ne è scaturito, è stata elaborata una tabella in cui sono state inserite specifiche categorie (vedi Tabella 1).

Tabella 1

Raccolta e l'elaborazione dei dati emersi dal *brain storming* proposti per esplorare il tema dell'abitare:

Elenco dei luoghi emersi	Luoghi		Criteri di scelta del luogo	Ricchezza espositiva (descrizioni, particolari)
	reali	fantastici		
		immaginario		

⁵² R. Day Langhout, E. Thomas, *Imagining Participatory Action Research in Collaboration with Children: an Introduction*, in *American Journal of Community Psychology*, (2010) 46, p. 61. (pp. 60–66).

Insieme alla raccolta dell'elenco dei luoghi, un elemento interessante da cogliere è stata la concretezza o l'astrattezza dei luoghi scelti. Una prima domanda che ci si è posti è stata la seguente: nella rappresentazione dello spazio i bambini fanno ricorso ad elementi reali o emerge un pensiero troppo astratto, smisurato, denotando fughe in un immaginario eccessivamente fantasioso? In altri termini, la scelta compiuta dai bambini, è riconducibile alla capacità di immaginazione o a una sorta di fantasticheria che deriva da uno sradicamento dal reale?

L'opzione per i luoghi fantastici è stata ulteriormente esplorata, per comprendere se il luogo indicato sia riconducibile ad un immaginario infantile o rappresenti piuttosto un altrove quasi impossibile, e pertanto una sorta di fuga dalla realtà.

La stessa procedura, con attività di *brainstorming* su post-it e condivisione nel *circle time*, è stata utilizzata per compiere una prima esplorazione del tema "Casa".

Nel rispetto della specificità dell'oggetto e delle suggestioni emerse dai bambini, nella tabella sono state inserite categorie diverse (vedi Tabella 2)

Tabella 2

Raccolta e l'elaborazione dei dati emersi dal *circle time* sulla casa.

Elenco dei post-it relativi alla "casa"	Collocazione spaziale dei post-it sul cartellone	Terminologia utilizzata			Legami (espressione delle emozioni e dei vissuti affettivi)		
		vocabolario generico/ stereotipato	vocabolario personalizzato/ specifico	lunghezza delle frasi	elenco delle persone	elenco degli animali	elenco degli oggetti particolari/ importanti

Insieme all'elenco dei termini che i bambini hanno abbinato alla "casa", è stato ritenuto importante indicare la collocazione di questi termini sul cartellone comune (al centro del quale era disegnata in modo stilizzato la sagoma di una casa). I bambini, infatti, hanno posizionato in modo spesso intenzionale i propri post-it accanto a quelli di alcuni compagni o comunque vicino/lontano dalla parola casa, spiegandone anche il motivo.

Un'attenzione specifica è stata dedicata alla capacità descrittiva dei bambini, ricorrendo a frasi articolate e ricche di elementi, così come all'utilizzo di termini specifici (o, diversamente, generici) nel designare i luoghi e le loro peculiarità. Le parole sono un potente veicolo delle culture abitative e rappresentano un indicatore significativo ai fini della ricerca. Un vocabolario generico rende ragione di un certo modo di abitare, anche domestico, così come l'utilizzo di un vocabolario più specifico ci parla di una certa identità dei luoghi e degli abitanti.

La voce relativa ai legami ha permesso, infine, di registrare se e come i bambini definiscono i luoghi e le loro caratteristiche, in base ad associazioni con persone ed eventi, che designano dei legami interpersonali privilegiati.

Una procedura analoga è stata seguita per accostare insieme ai bambini la fase relativa all'esplorazione del "quartiere/paese/città", ossia dello spazio pubblico.

Essendo diverso il tipo di esperienze che i bambini compiono negli spazi pubblici rispetto a quelli domestici, la tabella della raccolta dei dati è stata modificata in funzione delle specificità dei vissuti e delle possibili esperienze dei bambini. In particolare, come si può notare di seguito, sono state selezionate quattro famiglie di criteri, per indicare le motivazioni che hanno spinto i bambini a scegliere in modo privilegiato i luoghi che hanno abbinato al concetto di spazio pubblico:

- un *criterio descrittivo*, che indica il fatto che il luogo sia stato scelto dal bambino senza particolari motivazioni o agganci all'esperienza personale e che il registro utilizzato sia stato prevalentemente descrittivo;
- una *motivazione funzionale e strumentale*, in base alla quale la scelta dei luoghi è avvenuta in ragione delle azioni che si possono svolgere negli stessi, delle funzioni che assolvono, dell'uso che se ne compie;
- un *criterio esperienziale*, che ha portato a scegliere alcuni angoli e scorci urbani o di paese in stretta connessione con particolari episodi ed esperienze vissute dai bambini negli stessi (nella quotidianità o in occasioni particolari)
- una *motivazione strettamente emotiva*, che spinge il bambino a voler condividere anche i propri vissuti e a caricare i luoghi scelti di un evidente valore affettivo

Anche per gli spazi pubblici è stato ritenuto rilevante cogliere l'aspetto lessicale e la natura dei legami che i bambini abbinano ai luoghi scelti. (vedi Tabella 3).

Tabella 3

Raccolta ed elaborazione dei dati emersi dal circle time sulla città/paese:

Elenco	Motivazioni 1. descrittive	Terminologia utilizzata			

dei luoghi	2. strumentali e funzionali 3. esperienziali 4. emotive	Legami					Espressione delle emozioni	Esperienze
		vocabolario generico/ stereotipato	vocabolario personalizzato/ specifico	Elenco persone	Elenco animali	Elenco oggetti particolari e importanti		

MAPPE PSICOGEOGRAFICHE

La rappresentazione grafica costituisce uno strumento imprescindibile nella ricerca con e per i bambini, specialmente quando il focus è sugli spazi di vita⁵³. Essa consente di ottenere preziose informazioni sulle percezioni e sulle rappresentazioni infantili, poiché il disegno è un potente veicolo espressivo per i bambini. Il bambino consegna all'espressione grafica il proprio mondo interiore, le proprie sensazioni ed emozioni, le fantasie e i pensieri, gli affetti e le paure.

Nell'ambito della ricerca internazionale *child-centred* è sempre più diffuso l'utilizzo di approcci innovativi, quali il disegno, la costruzione di mappe, l'utilizzo di diari e di fotografie, la realizzazione di video⁵⁴. Si tratta di attività ritenute non solo più motivanti per i bambini stessi, ma anche più idonee a manifestare le reali competenze espressive dei bambini e le loro peculiari rappresentazioni della realtà. Tali vantaggi, peraltro, consentono al ricercatore stesso di ottenere dati che potenzialmente rendono più "autentica" la comprensione dei contesti di vita dei bambini⁵⁵.

Poiché nella presente ricerca la scelta degli strumenti è stata compiuta nell'intenzione di rispettare non solo la specificità del tema ma, soprattutto, la dignità/il valore dei soggetti coinvolti, l'utilizzo del disegno è stato considerato di particolare valore scientifico ed educativo. Esso rientra nell'ambito dei cosiddetti

⁵³ Cfr. il più recente lavoro della Clark sull'utilizzo dei metodi visivi all'interno del Mosaic Approach: A. Clark, Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives, in *American Journal of Community Psychology*, 2010, 46(1-2), pp. 115-123.

⁵⁴ J. Jorgenson - T. Sullivan, Accessing Children's Perspectives Through Participatory Photo Interviews, in *Forum: Qualitative Social Research*, 2010, 11(1), pp. 1-16.

⁵⁵ S. Greene - D. Hogan, *Researching children's experience: Approaches and methods*. London, Sage, 2005; J. Barker - S. Weller, "Is it fun?" Developing children centred research methods, in *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(1/2), 2003, pp. 33-58.

Creative Methods, ossia di quei metodi che conferiscono particolare valore alla capacità immaginativa dei bambini⁵⁶.

Inoltre, la scelta della tipologia di strumenti iconici da proporre ai bambini è stata pensata in relazione all'età del campione (III elementare, 8/9 anni). A questa età, secondo J. Piaget, si attraversa una fase di "realismo visivo", che spinge il bambino a prestare attenzione alle proporzioni, alle misure, alle prospettive. A tale capacità rappresentativa i bambini e le bambine pervengono se fanno esperienza degli spazi e negli spazi. In altri termini, ad una sempre più puntuale capacità iconico-rappresentativa il bambino perviene solo se può appropriarsi degli spazi, vivendo esperienze. Tale aspetto, infatti, ha costituito un preciso elemento di analisi nella fase di elaborazione ed interpretazione dei dati.

Per cogliere tali processi, ci si è avvalsi di uno strumento che da anni utilizziamo con i bambini, anche nei lavori di progettazione partecipata e non solo nei progetti di ricerca: le mappe psicosensoriali, che nella versione originale di I. Lamedica vengono definite mappe psicogeografiche⁵⁷. In concreto, si consegnano ai bambini un foglio bianco formato A3 e una carta velina dello stesso formato. Sul foglio bianco il bambino traccia una rappresentazione grafica di un luogo/un percorso/un edificio; in seguito, colloca la velina in modo sovrapposto rispetto al disegno e crea una "mappa sopra la mappa", in cui annota (con simboli a piacere) gli elementi psico-sensoriali: suoni, sensazioni epidermiche, profumi, sapori, vissuti ed emozioni.

A titolo esemplificativo, questa è la descrizione compiuta da una bambina, per spiegare al ricercatore i simboli utilizzati nella realizzazione della mappa psicogeografica della propria casa: *"In cucina ho fatto un temporale perché non mi piace mangiare, in salotto il fuoco perché mi sento caldo e il sole che sorride perché mi piace vedere la televisione. Sulle scale la faccina triste perché non voglio andare a dormire, nella nostra camera un armadio perché quando arriva il papà alle sei ci nascondiamo. Il gatto nella camera della mamma e il papà, perché va sempre sulla pancia del papà e in mezzo alle gambe della mamma. Il tornado nella soffitta perché quando ci salgo c'è tanta polvere e sono allergico e inizio a starnutire. La musica perché mi piace suonare, la palla perché in estate esco a giocare"*.

Questa, invece, è la spiegazione dei simboli da parte di un bambino che ha rappresentato il proprio paese: *"Ho disegnato il fiume Chiese, perché mi piace sempre andare là con mio papà. Sulla carta velina ho disegnato la bicicletta, i posti dove passo in bici; poi con la stella ho indicato i posti da esplorare; con il panino posti dove vorrei fare un pic-nic; con il meteorite i posti dove vorrei scendere in canoa dalla cascata; con la faccia triste i posti dove ho paura perché ci sono le radici, quando passo in bici a volta faccio dei casconi. Quando piove e il giorno dopo che c'è il sole vado fuori con mio papà sul Chiese, vedo delle radici e*

⁵⁶ Christensen P, James, A. (eds), *Research with Childrens*, Falmer Press, London, 2000; P. Thomson (ed. by), *Doing Visual Research with Children and Young People*, Routledge, New York, 2008.

⁵⁷ I. Lamedica, *Conoscere e pensare la città. Itinerari di progettazione partecipata*, Erickson, Trento, 2003. Le mappe psicogeografiche sono uno strumento di rappresentazione di luoghi e ambienti, in cui si può rendere visibile non solo le coordinate geografiche o fisiche, ma anche lo spessore emotivo affettivo dei luoghi e la percezione sensoriale che ne ha il soggetto.

le voglio fare, non mi ricordo che sono bagnate e faccio dei capitomboli. Poi con due freccine in giù ho indicato i posti dove rotolare in discesa; con la stella cadente i posti dove hanno messo le rocce”.

Nel nostro caso, l'attività di *map making* è specificatamente rivolta non tanto alla ricostruzione fedele dei luoghi, quanto all'espressione di vissuti e rappresentazioni, esperienze e sensazioni. In questo senso, richiamiamo il valore degli studi di E. Becchi sulle competenze di *Map reading* e *Map making* dei bambini. In primo luogo la Becchi pone in evidenza la necessità di non avvalersi solo di codici verbali nell'ambito delle ricerche con i bambini, lasciando invece spazio all'applicazione di "altre grammatiche"; quando si vuol permettere ai bambini di rappresentare gli spazi⁵⁸. Se non si vuole frenare la possibilità di creare strutture di significato intorno ai luoghi, bisogna permettere ai bambini di esprimere, nella modalità più adeguata, le sensazioni e le emozioni che scaturiscono da un rapporto molto intrecciato con i contesti.

La presenza di distanze e profondità, di particolari e di colori, distingue le tracce grafiche e rende in modo diverso l'esperienza dell'abitare. Pur essendo estremamente complesso rappresentare la ricchezza dell'abitare nel perimetro delle mura domestiche o nella raffigurazione della propria città/paese, attraverso il modo con cui il bambino ritaglia questo spazio e lo raffigura, egli esprime i propri significati dell'abitare. Tracciare confini o lasciare aperture, indicare episodi di vita ed esperienze percettive è un modo per parlare del proprio abitare. Le scelte rappresentative compiute dai bambini, pertanto, conferiscono alle loro piante/mappe un alto valore simbolico.

Nello specifico, l'utilizzo della rappresentazione iconica, attraverso la realizzazione di una mappa psicosensoriale, ha risposto a precise intenzioni di ricerca, rispettivamente per gli spazi domestici e per quelli pubblici:

a) LA CASA

L'abitazione non è solo segno di un posto occupato in uno spazio collettivo, ma manifestazione dell'identità dei suoi abitanti. La rappresentazione della propria casa può rappresentare un efficace strumento per accedere al sistema di spazi, oggetti e relazioni che compongono la vita dei bambini, attraverso i quali è possibile leggere anche gli aspetti identitari.

Proprio con l'obiettivo di dar voce a questi aspetti intrisi nell'abitare domestico, è stato utilizzato lo strumento della mappa psicogeografica. La sovrapposizione della carta velina permette di conferire uno specifico codice rappresentativo a gesti, presenze, relazioni, percezioni, emozioni che connotano la propria casa.

Il lavoro di ricerca sarebbe risultato parziale, se ci si fosse soffermati solo sulla rappresentazione iconica degli spazi, trascurando il fatto che la casa è tale anche perché è abitata da voci, connotata da rumori, vissuta attraverso sensazioni tattili, elementi olfattivi, sapori e consistenze. Affinchè il

⁵⁸ E. Becchi, *Educare allo spazio*, pp. 53-54.

disegno parli dell'abitare domestico nella sua multisensorialità, è risultata particolarmente efficace la sovrapposizione della carta velina. Lo spazio conferito alla dimensione psicosensoriale ha reso la casa un ambiente effettivamente vissuto.

Se il bambino affida al disegno la densità esistenziale del proprio rapporto con gli spazi di vita, ciò significa che il ricercatore deve accostarsi alle produzioni iconiche dei bambini con grande attenzione e rispetto, non cercando tanto una registrazione oggettiva della realtà quanto l'interpretazione che il bambino ci offre di essa. In tal senso, anche la definizione dei criteri di lettura delle mappe psicogeografiche intende dar ragione di tale ricchezza semantica.

Una particolare attenzione è stata infatti prestata ai confini tracciati dai bambini all'interno delle proprie rappresentazioni topografiche. I perimetri che separano gli ambienti domestici e le diverse stanze, ma anche i confini tra la casa e l'esterno, nonché le linee che demarcano gli spazi urbani nel loro insieme, non si presentano come linee neutre. In taluni casi esprimono l'istanza della separazione, della recinzione, dell'esclusione. In altri casi, non si tratta di confini difensivi bensì di linee che favoriscono comunque lo scambio e trasmettono senso di accoglienza.

In relazione alle suddette considerazioni, la lettura delle mappe psicosensoriali prodotte dai bambini è avvenuta alla luce dei seguenti criteri: il tipo di rappresentazione spaziale, l'utilizzo dei colori, il tratto con cui il bambino ha eseguito la mappa per quanto riguarda gli aspetti più esecutivi; la collocazione della casa (da sola, in un quartiere, la disposizione degli ambienti...), la presenza di indicazioni di natura psicosensoriale e la tonalità/intensità dei dati sensoriali hanno invece orientato la raccolta di informazioni relativa agli aspetti percettivi e sensibili.

Ricordiamo che le indicazioni psico-sensoriali offerte dai bambini non servono tanto per comprendere il tipo di azioni e di esperienze che essi compiono negli ambienti domestici o urbani, quanto piuttosto il senso di tali azioni (vedi Tabella 4).

Tabella 4

Raccolta ed elaborazione dei dati emersi dalla mappa psicogeografica della casa.

Disegno	Rappresentazione spaziale				Colori				Tratto				Collocazione della casa (vista dall'alto, di fronte, solo interni o anche esterni)	Parte psicosensoriale	Tonalità sensoriali			
	parziale	Completo	ricchezza	povertà	Mono cromatico	Vari colori	Colori caldi	Colori freddi	Pressione forte	Pressione debole	frammentato	continuo		Elenco vissuti	odori	colori	sapori	Suoni e rumori

b) LO SPAZIO DELLA CITTA'/PAESE

Lo spazio domestico ha rappresentato un oggetto molto studiato da diverse discipline, interessate a cogliere la cultura materiale e la vita quotidiana contenute nei luoghi della vita privata⁵⁹. Tuttavia, la presente ricerca intende dedicare un'attenzione più diffusa al senso dell'abitare, non racchiudendolo all'interno dell'ambiente domestico. Pertanto, la dimensione dell'abitare è stata estesa allo spazio "esterno", ossia a quello spazio "pubblico" che s'incontra e si vive quando si varca la soglia di casa. Abbiamo più volte esplicitato il fatto che l'abitare è inteso come azione che non si esplica solo nei luoghi della prossimità e dell'intimità, ma anche nei luoghi dell'incontro e della differenza. Questo è un assunto fondamentale che ha guidato le scelte metodologiche della presente ricerca.

Così come per la rappresentazione degli ambienti domestici, anche per lo spazio pubblico è stato proposto lo strumento della mappa psicosensoriale, per dare espressione (attraverso rumori, suoni, odori, sapori, sensazioni) ai vissuti dell'abitare pubblico⁶⁰.

Rispetto alla mappa psicogeografica della casa, in quella del paese/quartiere/città si può cogliere anche la consapevolezza spaziale dei bambini, riconoscibile attraverso la genericità o specificità degli elementi topologici, così come nella capacità di orientamento manifestata dai bambini nell'organizzazione dello spazio del disegno e nella collocazione degli elementi architettonico-urbanistici (vedi Tabella 5).

⁵⁹ Cfr. M. Eleb-Vidal - A. Debarre-Blanchard, *Architectures de la vie privée. Maisons et mentalités*, Aam, Bruxelles 1989; I. Cieraad (ed by), *At Home. An Anthropology of Domestic Space*, Syracuse University Press, Syracuse 1999; D. Morley, *Home Territories. Media, Mobility and Identity*, Routledge, London 2000; P. Sparke, *The Modern Interior*, Reaktion, London 2008.

⁶⁰ M.F. Orellana, *Space and place in an urban landscape: Learning from children's views of their social worlds*, in *Visual Sociology*, 14, 1999, pp. 73-89.

Tabella 5

Raccolta ed elaborazione dei dati emersi dalla mappa psicogeografica della città/paese.

Disegno	Elenco oggetti disegnati	Rappresentazione spaziale				Consapevolezza spaziale			Colori				Tratto				Collocazione dello spazio (vista dall'alto, di fronte, solo interni o anche esterni)	Parte Psico sensoriale	Tonalità sensoriali						
		sistemic a	parcellizzata	Ricchezza (connotazione degli spazi)	Povertà (rappresentazione stereotipata)	genericità	specificità	Orientamento mappa	Mono cromatico	Vari colori	Colori caldi	Colori freddi	Pressione forte	Pressione debole	frammentato	continuo		Elenco vissuti	odori	colori	sapori	tatto	Sensazioni epidermiche	Suoni e rumori	

ELABORATO SCRITTO

Se, con H. Arendt, riteniamo che le azioni umane acquistino significato solo quando vengono messe in parola, anche le esperienze che si fanno o si sono fatte dello spazio diventano significative nella misura in cui se ne può parlare⁶¹.

L'impegno che ci si può assumere in tal senso è di creare contesti narrativi, ambienti strutturati per dialogare, al fine di dare significato alle proprie esperienze e nutrire il proprio pensiero attraverso il confronto con pensieri altri, derivanti da sguardi unici sulla stessa realtà. E' la fecondità del confronto: la realtà diventa via via più comprensibile se metto in dialogo prospettive diverse. Trovarsi di fronte ad una pluralità di sguardi e rappresentazioni permette di costruire nuove piste di interpretazione e di significazione: è una condizione potenzialmente feconda sul piano esistenziale, per la costruzione di un mondo di significati.

In ragione di ciò, per esplorare una dimensione specifica dell'abitare, che è quella dell'intimità e del riconoscersi in un luogo, si è ritenuto significativo dedicare un'attenzione particolare a quegli spazi che nell'esperienza e nell'immaginario dei bambini vengono identificati come i "luoghi preferiti": quelli del rifugio, del divertimento o comunque legati ad intense esperienze.

Per quanto riguarda la casa, al fine di far fluire la voce dei vissuti e delle esperienze che impregnano le mura domestiche, abbiamo proposto ai bambini di comporre un testo scritto sulla stanza o l'angolo preferito della casa. Non è stato fornito uno schema testuale e le indicazioni offerte ai bambini in merito alla composizione del tema sono rimaste molto ampie. Ciò al fine di permettere loro di esprimere liberamente il proprio modo di abitare questo spazio.

Il registro narrativo possiede un valore inestimabile per dar voce anche ad aspetti più intimi e avviare riflessioni più profonde sul senso degli spazi. Per tale motivo, si è prestata un'attenzione specifica al linguaggio: alla ricchezza o povertà del registro espressivo, alla presenza e tipologia degli aggettivi, come pure all'articolazione del fraseggio. Altre categorie risultano invece comuni alle precedenti tabelle: tipologie e qualità dei legami, elementi sensoriali (vedi Tabella 6).

⁶¹ H. Arendt, Vita activa. La condizione umana, Bompiani, 1989, p. 4.

Tabella 6

Raccolta ed elaborazione dei dati emersi dal testo scritto sulla casa:

Linguaggio				Legami			Esperienze e vissuti		Tonalità sensoriali			Emozioni
Ricchezza	povertà	aggettivi	Frase complesse	Con persone	Con oggetti	Con animali	occasionali	Continuative ricorrenti	colori	Odori sapori	Suoni rumori	

Tenendo fede al doppio registro tematico in cui abbiamo declinato l'esperienza dell'abitare, anche in riferimento allo spazio pubblico è stato chiesto ai bambini di produrre un elaborato scritto.

Ai fini della ricerca, ma anche nella prospettiva educativa che la anima, è essenziale offrire ai bambini l'occasione di esprimere vissuti abitativi concernenti gli spazi pubblici.

Rispetto a questi spazi, un elemento cruciale, a cui abbiamo conferito una specifica collocazione nella tabella della raccolta dei dati, è quello relativo alle motivazioni che hanno spinto i bambini a scegliere un particolare *frame* dello spazio pubblico. La scelta dei luoghi rivela un certo tipo di rapporto con gli spazi pubblici, a seconda che la traccia seguita dal bambino corrisponda ad un registro prevalentemente descrittivo, oppure designi una scelta strumentale e funzionale dei luoghi (ossia in base alla funzione che assolvono e a come vengono frequentati dai bambini). Diverso è se la scelta del luogo è riconducibile a particolari esperienze, a vissuti, ad episodi di vita del bambino oppure se la motivazione è prevalentemente di natura emotivo-affettiva.

Oltre alle motivazioni, anche le tipologie dei luoghi prescelti dai bambini possono essere considerate espressione di un certo modo di abitare spazi privati o pubblici, chiusi o aperti.

Inoltre, l'aspetto linguistico non è trascurabile: l'utilizzo dei termini, gli aggettivi, il periodare sono rivelatori di una ricchezza o di un inaridimento delle espressioni (iconiche, verbali), possibilmente riconducibile ad un'indeterminatezza dell'esperienza abitativa.

Così pure la terminologia, stereotipata o personalizzata, ci permette di cogliere se si tratta di descrizioni/narrazioni generiche nel primo caso o ricche di particolari e dettagli nel secondo caso. La scelta

dei termini è un efficace indice di un modo distratto e anonimo di abitare gli spazi o, altrimenti, attento e partecipe.

Altri elementi, centrali in tutte le analisi compiute, sono la qualità dei legami, i tipi di esperienze e la varietà dei vissuti, nonché le tonalità sensoriali ed emotive che attraversano e connotano gli spazi.

(vedi Tabella 7).

Tabella 7

Raccolta ed elaborazione dei dati emersi dal testo scritto sulla città/paese.

Spazio scelto	Motivazioni 1. descrittive 2. strumentali e funzionali 3. esperienziali 4. emotive	Tipologia				Linguaggio			Terminologia		Legami			Esperienze		Tonalità sensoriali					Emozioni	
		privato	pubblico	chiuso	aperto	Num. parole	Num. Aggettivi e tipo	Periodare articolato (carico)	Vocabolario generico, stereotipato	Vocabolario personalizzato specifico	Con persone	Con oggetti	Con animali	Occasionali	Continuative ricorrenti	colori	odori	tatto	Suoni rumori	sapori		sensazioni

2. 4 Il focus con i genitori

La condivisione dei dati con i genitori dei bambini è stata considerata una parte importante del processo di ricerca. In primis riteniamo che l'educazione familiare eserciti e riceva un influsso profondo rispetto all'esperienza dell'abitare⁶². La vita familiare accade nello spazio, è segnata da una precisa relazione con i luoghi; ma, a sua volta, la famiglia si presenta anche come soggetto educativo primario che, con i propri stili comunicativi e relazionali, con le scelte che opera e gli stili di vita che adotta, condiziona fortemente l'esperienza dell'abitare dei bambini⁶³.

I rimandi e le integrazioni offerte da padri e madri possono infatti concorrere a comprendere meglio gli stili abitativi delle famiglie, le caratteristiche ambientali, i tempi di vita e le *routines*. Le dinamiche che interessano gli assetti familiari non sono prive di ripercussioni sul rapporto dei bambini con i propri luoghi di vita. I genitori possiedono precise responsabilità nel facilitare o inibire i processi di scoperta e di conoscenza degli spazi da parte dei bambini. Il sistema familiare produce e trasmette ai figli quello che F. Pittamiglio ha definito il *capitale urbano relazionale*, accrescendo o inibendo la disposizione al rapporto con gli spazi e con il mondo⁶⁴.

In sintesi, l'incisività dello stile relazionale ed educativo genitoriale non può essere sottostimata. Le scelte genitoriali possono, in modo determinante, favorire o negare la realizzazione dell'esperienza abitativa dei figli. Le attese, così come le idee tacite e i presupposti impliciti dell'adulto hanno conseguenze dirette sul modo con cui i bambini interiorizzano il proprio approccio al mondo, plasmandone le esperienze pregresse e i vissuti correlati, sollecitando o inibendo le potenzialità dei bambini.

In ragione di ciò, vi è una profonda motivazione educativa che ha spinto ad inserire nel percorso di ricerca alcuni *focus group* con i genitori. La ragione di tale scelta, infatti, è connessa non solo con una più efficace comprensione delle esperienze abitative dei bambini, ma con lo sviluppo di una più chiara consapevolezza delle istanze dei figli da parte dei genitori.

Un ulteriore e strategico aspetto, che ha reso cruciale il coinvolgimento diretto dei genitori nel processo di ricerca è riconducibile alla natura partecipativa della ricerca stessa. Poiché il paradigma assunto è quello della ricerca con e per i bambini, l'attivazione del mondo adulto è indispensabile per introdurre gli auspicati cambiamenti negli assetti di vita e nelle possibili esperienze abitative dell'infanzia. Prendere atto del tipo di rapporto che i bambini hanno con gli spazi di vita è un importante passo, affinché gli adulti sviluppino una maggior attenzione verso i contesti e le pratiche quotidiane, alimentando la volontà di introdurre cambiamenti negli stili di vita familiari e nelle relazioni con i bambini.

⁶² L. Pati, "Il divenire sistemico della famiglia. Tra tempo e spazio educativi, in ID. (a cura di), *Pedagogia della famiglia, La Scuola, Brescia, 2014*, pp. 101 - 112

⁶³ M. Amadini, *Per una educazione allo spazio in famiglia*, in *La Famiglia, 2010*, 254, pp. 30 – 42.

⁶⁴ F. Pittamiglio, *Il capitale sociale urbano*, in F. Pittamiglio –F. Poggi, *La città alta un metro. Capitale e percezione sociali: rappresentazioni mentali in famiglie con bambini di età prescolare*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 20.

La componente trasformativa della ricerca, pertanto, necessita di un passaggio con i genitori, volto allo sviluppo di una maggior consapevolezza delle potenzialità e delle istanze dei figli. È importante non sottostimare le condizioni che favoriscono o inibiscono i processi di crescita dei bambini, unitamente all'assunzione di una precisa responsabilità nell'imprimere cambiamenti significativi.

I genitori sono quindi sollecitati a riflettere sia sull'abitare domestico sia sul senso dell'abitare rispetto agli spazi pubblici. Per quanto riguarda il primo aspetto, si è ritenuto importante affrontare il tema della casa, elemento imprescindibile nell'esperienza abitativa dei bambini. Come suggestivamente ricorda G. Bachelard, "se mancasse [la casa], l'uomo sarebbe un essere disperso"⁶⁵. In termini di ricerca, è importante aiutare i genitori a comprendere che non è tanto la configurazione delle stanze e dell'arredo che contribuisce a creare quel senso di intimità e protezione che promana dalla casa, quanto piuttosto la qualità delle relazioni che la abitano.

La cifra esistenziale della famiglia emerge però anche rispetto all'abitare pubblico: i genitori sono stati pertanto stimolati ad interrogare le modalità di approccio dei propri figli agli spazi della comunità. "Il modo con cui i genitori e i figli 'usano' quotidianamente lo spazio, il tipo di rapporto che instaurano con la città o il quartiere di cui fanno parte, gli stili di vita e i bisogni avvertiti, le risorse presenti e gli impegni assunti costituiscono un potenziale educativo inestimabile"⁶⁶.

In un disegno di ricerca che aspira ad indagare il senso dell'abitare nell'infanzia il "familiare" è una dimensione imprescindibile da accostare sicuramente per cogliere più in profondità le dinamiche abitative dell'infanzia odierna, ma al tempo stesso per offrire ai genitori un'occasione formativa per interrogarsi sul mondo vitale dei propri figli, sul modo in cui vivono la casa e la città/paese, sui bisogni che esprimono e sulle istanze di senso di cui sono portatori. In tal modo, si possono costruire le premesse affinché i genitori assumano nuove responsabilità, si impegnino a valorizzare i luoghi dell'educare, ripartendo dal senso degli spazi e delle relazioni, nonché educando ad "amare" la città⁶⁷.

2. 5 Monitoraggio e valutazione, in una prospettiva partecipativa

Nella prospettiva educativa di una ricerca con e per i bambini, la valutazione è portata a rivolgere un'attenzione specifica anche a rilevare quell'insieme di competenze non specificatamente riconducibili

⁶⁵ G. Bachelard, *La poetica dello spazio*, Dedalo, Bari, 1975, p. 34.

⁶⁶ M. Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, La Scuola, Brescia, 2012, p. 141.

⁶⁷ C.M. Martini, *L'amicizia per la città. Postfazione*, in E. Zucchetti (ed.), *Rapporto sulla città*. Milano 1999/2000, Franco Angeli, Milano, 2000.

solo alla corretta rappresentazione dell'esperienza dell'abitare⁶⁸. Alla valutazione è stato affidato anche un risvolto formativo, per un duplice ordine di ragioni:

- da un lato perché è stata compiuta con l'intento di trasformare e riorientare prassi abitative consolidate nel mondo adulto;
- dall'altro lato anche perché è volta a leggere l'efficacia di quei processi di *empowerment* delle capacità infantili che nel corso della ricerca sono stati attivati intenzionalmente.

Le opzioni metodologiche compiute nel corso della ricerca hanno inteso infatti conferire un valore strategico all'acquisizione di competenze relazionali, allo sviluppo di autostima, nonché alla promozione del senso di appartenenza e di un atteggiamento/habitus partecipativo. All'interno di questa prospettiva di ricerca "con e per" i bambini, in fase valutativa è stato ritenuto di fondamentale importanza valutare anche competenze specifiche di natura relazionale e collaborativa, attiva e partecipativa. Avendo prestato un'attenzione particolare ai processi partecipativi, per il ricercatore acquista un valore strategico avviare una riflessione critica sulle competenze che i bambini hanno potuto esprimere ed implementare attraverso il loro attivo coinvolgimento nelle diverse fasi della ricerca.

La curvatura della ricerca sui processi trasformativi ha pertanto posto precise istanze nella fase della valutazione. Come hanno rilevato R. Day Langhout ed E. Thomas, quando si conduce una *Participatory Research with Children* ci si colloca in una *embodied theory*, in cui ricerca educativa ed intervento non si pongono come elementi separati, bensì come due elementi coessenziali alla pratica euristica. In tal senso, l'agenda delle azioni di ricerca è costantemente segnata dall'attenzione a creare le condizioni idonee a facilitare l'*empowerment* dei singoli bambini e dell'intero gruppo, ciò anche nella prospettiva di generare le condizioni per un cambiamento sociale⁶⁹. Tale sensibilità non può essere trascurata nella fase valutativa.

Nel caso specifico della ricerca sul senso dell'abitare, l'assunzione di un *framework* di ricerca di tipo partecipativo ci ha sollecitato costantemente a tenere uniti gli esiti della ricerca con l'attivazione della partecipazione dei bambini e con la prefigurazione di spazi di azioni sociale. Ciò ha comportato il fatto che anche la valutazione del progetto di ricerca non abbia potuto attestarsi solo sugli aspetti cognitivi ma anche sulle capacità di riflessività, di *agency*, di collaborazione.

Inoltre, avendo adottato il *Mosaic Approach*, nella valutazione del progetto non si può non prendere contemporaneamente in considerazione una molteplicità di aspetti, avvalendosi di una pluralità di strumenti. In questo caso specifico, gli strumenti a cui si è fatto ricorso sono stati i seguenti:

- Osservazione

⁶⁸ Cfr. A. Bondioli – D. Savio, Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, VII (13), 2014, pp. 49 - 67.

⁶⁹ R. Day Langhout, E. Thomas, *Imagining Participatory Action Research in Collaboration with Children: an Introduction*, in *American Journal of Community Psychology*, (2010) 46, p. 61. (pp. 60–66).

- Un questionario di valutazione proposto agli insegnanti
- Un questionario per i genitori
- Durante l'incontro conclusivo, un momento di verifica condivisa
- è stata altresì effettuata una valutazione in itinere, attraverso l'osservazione partecipata.

A completamento ed integrazione dei suddetti strumenti, ogni ricercatore ha tenuto anche un diario di bordo sul quale ha annotato al termine di ogni incontro suggestioni, riflessioni, commenti, elementi ritenuti interessanti, come ad esempio il verificarsi di particolari eventi o la presenza di difficoltà o criticità.

Dal punto di vista educativo, il fatto che il dispositivo di ricerca abbia sollecitato i bambini a prendere consapevolezza dei propri vissuti, a sviluppare uno sguardo critico sulla realtà e a confrontarsi dialogando, ha indotto a considerare tali aspetti come imprescindibili anche nella fase di valutazione⁷⁰. Tanto nell'esposizione delle esperienze e nella condivisione dei pensieri quanto nei testi scritti dai bambini, si è attribuito un valore specifico allo sviluppo di un pensiero critico sugli spazi di vita, sulla realtà in generale e sul loro posto nel mondo.

Un altro dato preso in considerazione riguarda la possibilità che tale coscienza critica possa essersi tradotta in azione. Anche i momenti di dialogo tra i bambini, di confronto delle loro mappe psicosensoriali e di discussione con l'adulto hanno rappresentato situazioni emblematiche per valutare la capacità dei bambini non solo di rapportarsi con la realtà, bensì di riuscire pure a prefigurare azioni trasformative, attraverso l'acquisizione di una consapevolezza sempre più profonda dei condizionamenti strutturali che incidono sulla loro esperienza dell'abitare.⁷¹

In sintesi, l'utilizzo di una pluralità di strumenti di ricerca ha permesso, anche nella fase della valutazione, di rilevare la presenza e la significatività di alcune competenze, maturate nel corso del progetto di ricerca. Innanzitutto, prevedendo l'attiva partecipazione di tutti i bambini, specialmente nei numerosi momenti di condivisione e di dialogo, abbiamo potuto rilevare (attraverso l'osservazione) come le ricerca abbia permesso ai bambini di sviluppare le seguenti *life skills*:

- affrontare un tema in modo aperto e condiviso
- condividere informazioni
- partecipare attivamente nella definizione delle questioni e nella descrizione dei problemi (*problem solving ability*)
- trovare punti convergenza con le posizioni altrui

⁷⁰ Bondioli A., La partecipazione come oggetto e strategia di ricerca, in A. Bondioli - D. Savio (a cura di), Partecipazione e qualità, Bergamo, Edizioni Junior, 2010, pp. 129-137.

⁷¹ R. Day Langhout, E. Thomas, Imagining Participatory Action Research in Collaboration with Children: an Introduction, in American Journal of Community Psychology, 2010, 46, p. 64. (pp. 60-66).

- accogliere altri punti di vista rispetto al proprio, altre prospettive
- affrontare divergenze, tensioni, conflitti in modo costruttivo
- sviluppare un pensiero critico e indipendente
- avere fiducia nelle persone
- incrementare l'autostima
- sentirsi responsabili delle azioni che si compiono e dei pensieri che si esprimono
- sviluppare una consapevolezza etica

Infine, in fase valutativa, si è tenuto conto anche del fatto che, per la sua natura partecipativa e per le finalità che la caratterizzano, la ricerca in oggetto non può essere ritenuta foriera di analisi definitive. I risultati ottenuti e i processi attivati intendono piuttosto lasciare aperta la possibilità di ulteriori spiegazioni, di future integrazioni, garantendo la possibilità di altre narrazioni.

Cap. 3

L'ESPERIENZA DELL'ABITARE:

LA PROSPETTIVA DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE

Poiché l'approccio metodologico che ha caratterizzato la ricerca è stato quello del *Mosaic Approach*, anche la restituzione dei dati si avvarrà di uno sguardo sistemico, che compone il "mosaico" privilegiando filtri interpretativi in cui convergano i diversi dati emersi, piuttosto che una restituzione degli stessi in relazione ai singoli strumenti di ricerca. In quanto sottoposti a una lettura d'insieme e di tipo dialogico, i dati e le relative interpretazioni saranno pertanto proposti secondo alcuni assi tematici, o categorie interpretative, di tipo trasversale.

Nessuno strumento è stato ritenuto più rilevante dell'altro ai fini della ricerca, ma tutti hanno concorso a delineare la complessa esperienza abitativa dei bambini. Anzi, un dato che ci è stato restituito dal fatto di aver adottato un approccio "a mosaico" è proprio la complessità dell'esperienza infantile dell'abitare. Una complessità che si è rivelata attraverso molteplici sfaccettature e che i diversi strumenti di ricerca hanno portato alla luce: pensieri, rappresentazioni, vissuti, esperienze, impressioni sensoriali.

Un aspetto che tuttavia ha molto colpito è la qualità estetica delle rappresentazioni psicogeografiche, da cui emerge chiaramente come l'abitare sia anche per i bambini un'esperienza estetica e come questo aspetto estetico sia in realtà profondamente legato alla qualità delle esperienze di vita dei bambini e alla rilevanza esistenziale che riescono a conferire all'abitare. Così, ad esempio, i particolari iconici inseriti nelle rappresentazioni grafiche degli spazi domestici costituiscono un valido strumento per far vivere la casa, per farne parlare gli spazi.

La qualità estetica del disegno, la ricchezza di particolari, l'espressività delle rappresentazioni iconiche non servono tanto a ricostruire la precisa dislocazione degli ambienti e la posizione degli oggetti e degli arredi. Tali aspetti di natura estetica ci introducono nella dimensione, più nascosta e vissuta, della casa.

L'accuratezza dei disegni è un preciso criterio di lettura che è stato adottato, così come la sicurezza del tratto. I bambini costruiscono una mappa interiore dei luoghi quando li hanno realmente interiorizzati. Quando lo spazio non è praticato dai bambini, le rappresentazioni sono composte da un accostamento di entità ma manca uno sfondo, una sorta di contorno che permette alle entità stesse di collocarsi ed essere in relazione (anche topologica) tra di loro.

Rispetto all'accuratezza dei disegni, abbiamo potuto riscontrare specifiche criticità presenti nel bagaglio esperienziale dei bambini. Il venir meno di libere e autonome esplorazioni spaziali nella vita infantile è la causa principale della contrazione delle competenze spaziali e, con esse, della complessità necessaria alla

formazione integrale del bambino⁷². Un'attenzione particolare è stata quindi rivolta alla capacità di *map making* dei bambini, che ha trovato espressione nella rappresentazione delle mappe psicosensoriali, a cui desideriamo dare un rilievo particolare anche nella restituzione dei risultati.

L'accuratezza e la qualità delle mappe rivelano la capacità dei bambini di situare le proprie esperienze e tale capacità si sviluppa solo attraverso relazioni attive con gli ambienti di vita. L'interiorizzazione di un luogo, attraverso la scoperta e l'accesso attivo ad esso, incide profondamente sulla capacità di rappresentazione del medesimo. Inoltre, "la possibilità di muoversi all'interno di un ambiente non influisce solo sull'estensione delle mappe, ma anche sui loro contenuti"⁷³. Per tali ragioni non è secondario osservare anche l'accuratezza delle mappe e la ricchezza di contenuti, al fine di comprendere la semantica dell'abitare infantile.

Analizziamo ora nel dettaglio le suddette considerazioni, partendo da una riflessione sull'efficacia del *Mosaic Approach* per cogliere la complessità dell'esperienza dell'abitare e focalizzando successivamente l'attenzione su quanto emerso rispetto agli spazi domestici prima e a quelli pubblici poi. Un affondo particolare è compiuto sul tema del senso di comunità, come pure sull'intimo rapporto che lega spazio e tempo, nonché sullo spessore emotivo-affettivo dell'abitare. Considerazioni a parte sono svolte sui rimandi ottenuti dai genitori

3.1 Il *Mosaic Approach* e la polisemia dell'abitare

La possibilità di aprire più vie comunicative, agevolando le abilità rappresentative dei bambini, ha arricchito i risultati stessi della ricerca, rendendo impossibile ragionare in modo standardizzato. Tale ricchezza ha potuto manifestarsi proprio grazie ad un accostamento dei diversi strumenti di ricerca, lungi da ogni tentazione semplificatoria.

Nella procedura di raccolta dei dati ci si è avvalsi delle griglie precedentemente presentate, nelle quali sono stati raccolti dati di natura narrativa e dati iconici, parole e segni. Nella fase interpretativa, tuttavia, oltre ad una lettura di ogni singola tabella, è stata svolta anche un'analisi sistemica di tutte le tabelle.

Partendo da questo sguardo d'insieme sulle tabelle, è importante portare in evidenza il fatto che i dati emersi, a prescindere da qualunque interpretazione che poi ne è stata effettuata, hanno fornito una rilevante conferma delle competenze dei bambini, della loro capacità di elaborare originali rappresentazioni dello spazio e di saperle comunicare in modo efficace, attraverso particolari iconici e narrazioni verbali.

⁷² D. Poli, I bambini rappresentano il mondo, in D. Poli (a cura di), Il bambino educatore. Progettare con i bambini per migliorare la qualità urbana, Alinea Editrice, Firenze, 2006, p. 85.

⁷³ M. Vercesi, La mobilità autonoma dei bambini tra ricerca e interventi sul territorio, FrancoAngeli, Milano, 2008, p. 57.

Proprio perché la natura poliedrica dei dati offerti dai bambini non può essere mortificata in assolutizzazioni e nozioni generali, riteniamo che un primo importante rimando sia l'effettiva ricchezza semantica che i bambini hanno saputo rivelare rispetto al senso dell'abitare. In termini di ricerca pedagogica, a mio avviso si tratta di un'importante conferma al fatto che per fare ricerca con i bambini non bisogna ricorrere a semplificazioni quanto piuttosto adottare approcci metodologici plurali, flessibili, differenziati.

In ragione del *framework* di ricerca assunto e del tema stesso della ricerca, riteniamo inoltre essenziale dichiarare la consapevolezza del fatto che i dispositivi di ricerca adottati non offrono una generalizzabilità dei dati e una applicabilità "universale". I dati ottenuti sono fortemente legati ai contesti in cui sono stati raccolti, con le loro connotazioni geografiche, sociali e culturali e si correlano alle caratteristiche peculiari del campione. Rinunciando pertanto ad un percorso interpretativo esaustivo o lineare, assumiamo la sfida di entrare nella molteplicità di suggestioni che i materiali prodotti dai bambini hanno offerto.

Non potendo dare ragione di tutte le sfaccettature che rendono singolare l'esperienza di ogni bambino, si intende tuttavia cogliere e condividere con il lettore alcuni aspetti particolarmente stimolanti che in qualche modo sono riconducibili ad elementi ricorrenti nelle creazioni e nelle verbalizzazioni dei bambini. Se è pur vero che non è possibile rendere l'idea della complessità e della ricchezza dell'esperienza abitativa, riteniamo al tempo stesso che, pur indagandone e presentandone alcuni frammenti ed espressioni parziali, tali sollecitazioni possano comunque permetterci di cogliere i significati globali di questa profonda esperienza esistenziale.

La presentazione dei dati va letta alla luce della natura complessa dell'abitare e, pertanto, dell'intrinseca limitatezza degli strumenti euristici rispetto ad una fenomenologia assai intricata. Crediamo tuttavia che l'individuazione di alcune prospettive interpretative ci permetta di cogliere diverse questioni cruciali intorno a cui si snoda l'esperienza dell'abitare, tanto di quella che avviene nell'ambito domestico quanto di quella più "pubblica".

Per rispettare il carattere estremamente articolato dell'abitare e dare voce alla ricchezza semantica delle rappresentazioni infantili, sono state individuate alcune categorie ermeneutiche, attraverso le quali restituire la polisemia dell'abitare e svelare i significati spesso racchiusi nelle pieghe più nascoste dell'esperienza infantile. Le categorie individuate sono le seguenti:

- le diverse declinazioni dell'abitare domestico
- l'influsso delle scelte urbanistiche e degli stili di vita
- la presenza del senso di comunità
- il rapporto tra tempo e abitare
- le dimensione emotivo-affettiva dell'abitare

Inoltre, come abbiamo già avuto modo di esplicitare, un affondo a parte è stato effettuato sulla qualità estetica dei lavori prodotti dai bambini e sulle sollecitazioni ricavate dai focus group con i genitori.

Il lavoro realizzato da ogni bambino, la mole di sollecitazioni che ne sono scaturite richiederebbero senz'altro un riconoscimento personalizzato di ogni singolarità. Tuttavia, nell'orizzonte più ampio della ricerca, abbiamo ritenuto opportuno mantenere il riferimento agli specifici contesti territoriali. I dati sono stati pertanto elaborati tenendo fermi i raggruppamenti di natura geografica: città, paese della zona industriale, paese di pianura, paese di montagna.

Condividiamo altresì la premura di sottolineare che emergono delle differenze tra contesto di città e periferia rispetto alla montagna e al piccolo paese di pianura. Tuttavia, non si intende con ciò proporre una visione idilliaca e poco realistica dei piccoli territori/paesi e una visione meramente negativa dei contesti urbani. Vi è la consapevolezza del fatto che ogni tipologia abitativa, pubblica e privata, presenta luci e ombre, risorse e difficoltà.

Infine, pur essendo diverse le problematiche che alcuni contesti hanno presentato, va riconosciuto il fatto che al tempo stesso non sono mancate, anche nei contesti più critici, delle opportunità esperienziali. Soprattutto, pur avendo in qualche modo posto in luce alcune polarità e distinzioni tra i diversi contesti, non vorremmo che passasse in secondo piano il fatto che non esistono spazi totalmente insignificanti e problematici.

L'abitare dei bambini è comunque sempre contraddistinto dalla capacità di entrare in relazione con i luoghi, di produrre senso, di trovare occasioni relazionali. I bambini hanno dimostrato di non soccombere mai totalmente agli assetti urbanistici, bensì di mantenere, seppur a volte con difficoltà, la capacità di vivere e trasformare gli spazi quotidiani.

Consideriamo ora nel dettaglio alcune chiavi di accesso alla lettura dei dati.

3.2 Geometrie dell'abitare domestico

La realizzazione delle mappe psicogeografiche della casa ha permesso ai bambini di traslare in una dimensione bidimensionale uno spazio non solo tridimensionale ma anche emotivo, percettivo, esperienziale.

Nella realizzazione grafica della pianta della propria casa, infatti, i bambini hanno fatto ricorso a segni convenzionali, rapporti geometrici, proporzioni, larghezze e lunghezze, per raccontare l'abitare. Come afferma G. Bachelard, il bambino disegna la casa "nella sua forma, ma quasi sempre qualche tratto designa

una intima forza". Nel disegno della casa i bambini rivelano "i sogni più profondi", il riparo della loro felicità, le radici, il calore, come pure la casa può recare "traccia delle angosce del disegnatore"⁷⁴.

In generale, nelle rappresentazioni psicogeografiche dei bambini è emersa una stretta interdipendenza tra spazi domestici, oggetti, rappresentazioni e presenze. La casa è risultata essere emblema di un modo di vivere la dimensione familiare, secondo precisi codici comportamentali e peculiari tonalità emotive. L'apparenza degli oggetti, degli arredi, delle disposizioni architettoniche rivela i lineamenti degli abitanti, i loro profili identitari, la qualità dei legami⁷⁵.

Nelle loro mappe i bambini hanno impresso il proprio senso di sicurezza o di insicurezza, l'universo degli affetti e le loro connotazioni. La pianta della casa è quindi un'incarnazione della vita che vi si compie all'interno e del suo porsi rispetto all'esterno.

Le fattezze geometriche non sono asettiche, ma fanno trasparire la qualità dell'esistenza che vi si compie. Abitare è pertanto un'attività che comporta da sempre un rapporto con le cose, intese tanto come beni materiali quanto come segni in cui si inscrivono delle relazioni sociali⁷⁶.

In tal senso, proprio perché la casa è da intendersi come struttura abitativa vissuta, è importante focalizzare l'attenzione su come i bambini hanno espresso la presenza o l'assenza di radicamento e del senso di appartenenza, della protezione e della sicurezza, degli affetti e delle relazioni, delle esperienze e dell'accoglienza.

Le domande che ci hanno guidato nell'accostamento alle produzioni dei bambini, infatti, sono state le seguenti: come viene vissuta e rappresentata la casa? quali presenze la abitano? è ancora (e come) lo spazio del familiare, ossia dell'essere insieme nella condivisione di uno spazio e di un tempo comuni? Passiamo ora a considerare quali suggestioni abbiamo ricavato rispetto ai diversi contesti geografici.

Città/zona industriale:

I bambini che abitano in città e nella zona industriale, quando rappresentano la casa tanto nei disegni quanto nei racconti, fanno generalmente diretto riferimento ai familiari, prevalentemente mamma e papà, e ad azioni svolte con i genitori in casa. I legami familiari sono molto stretti, specialmente con le figure adulte ed eventualmente con i fratelli; i bambini affermano chiaramente: "*perché la famiglia è la cosa più importante*". Sono poco presenti cugini, altri parenti o amici. Nei racconti dei bambini, in realtà, vi sono numerosi riferimenti alle case degli amici, giustificate con il desiderio ed il piacere di andare a giocare a casa loro.

⁷⁴ G. Bachelard, *La poetica dello spazio*, Dedalo, Bari, 1975, pp. 95-97.

⁷⁵ J. Baudrillard, *Le système des objets, lectures de la vie privée*. M, Paris 1968.

⁷⁶ Cfr. F. De Peri, *Storie di case: le ragioni di una ricerca*, in F. De Peri, B. Bonomo, G. Caramellino, F. Zanfi (a cura di), *Storie di case. Abitare l'Italia del boom*, Donzelli Editore, Roma 2013, p. XVIII.

Per quanto riguarda le rappresentazioni topografiche, gli ambienti domestici vengono richiamati in modo prevalentemente funzionale o descrittivo. In altri termini, gli ambienti e le stanze della casa vengono solitamente indicati in base alla loro funzione. Sono pochi altresì i ricordi di vita familiare o le narrazioni di eventi peculiari.

In numerose rappresentazioni dei bambini che vivono nella zona industriale, la descrizione degli spazi domestici si pone quasi come un asciutto elenco di oggetti e di funzioni, in cui non trapelano storie, vissuti, sentimenti. L'estensione semantica del verbo abitare conosce in tal senso una forte contrazione. Lo spazio abitativo viene presentato in una successione di ambienti, designati in base alla loro funzione (anche se comunque ben connotati dal punto di vista emotivo).



La casa, inoltre, viene quasi esclusivamente raffigurata come struttura che separa l'io dal mondo, facendo quindi dell'abitare un'esperienza prevalentemente di nascondimento e di rifugio: *“La casa ci protegge dalle paure e da tanti pericoli”*, afferma una bambina. Anche numerosi disegni, specialmente dei bambini che vivono nella zona industrializzata, sembrano richiamare il pensiero di W. Benjamin sulla soglia: *“Siamo diventati molto poveri di esperienza della soglia”*⁷⁷.

La chiusura rende sempre più rari gli attraversamenti delle soglie, per aprirsi all'esterno. In numerose mappe mancano le soglie, i passaggi, gli scambi tra il dentro e il fuori della casa. E' come se i confini e i limiti, anziché generare un'occasione per superarli e scoprire cosa c'è oltre, si ponessero come la demarcazione per *“rimanere dentro”*.

Nelle rappresentazioni grafiche dei bambini che vivono in queste aree fortemente urbanizzate colpisce il fatto che siano così netti i confini tra il dentro e il fuori, raffigurati in linee marcate che separano,

⁷⁷ W. Benjamin, Parigi, capitale del XIX secolo, Einaudi, Torino, 1986, p. 640.

delimitano, a volte isolano. E fuori non viene rappresentato nulla. Quindi la soglia demarca un dentro, in cui abito, e un fuori di cui non ho esperienza o comunque che non si pone come l'inizio di altre esperienze.



Montagna/pianura:

I bambini che vivono nel paese della pianura collegano frequentemente la casa ai loro giochi e ai loro animali. Anche l'arredo è rievocato in riferimento a momenti di gioco e intimità: i letti e lettini, dove giocano, saltano, fanno le coccole con i genitori e possono "stare al calduccio". Una bambina descrive in questo modo la propria casa: "è il posto dove mangiamo la domenica insieme, è il posto dove posso giocare, non mi piace stare da sola nella mia cameretta, mi piace scaldarmi davanti al camino e viene anche il mio cane, mi piace stare nella camera della mamma e del papà."

Oltre a ciò, un aspetto che caratterizza la quasi totalità delle case di questi bambini è il fatto che siano state rappresentate in modo *completo*. Addirittura, alcuni edifici sono ben collocabili nel quartiere o nel paese e sono chiaramente riconoscibili. Le case disegnate dai bambini ben rappresentano la geografia urbana del paese: *ampi caseggiati, ville a schiera con giardino, cortili, garage, balconi*.



I bambini del paesino di montagna, per definire le proprie abitazioni fanno ricorso a termini appartenenti ad una specifica cultura abitativa quali, ad esempio, *casario* per indicare una casa grande e sporca, o *casinet* per nominare la presenza di una cantina fredda. Nella latenza di questi termini vi è il racconto di uno specifico modo di abitare, un'immagine non solo di casa ma anche di rapporto con il contesto geografico. I termini che i bambini richiamano si rifanno a una tradizione ancora viva, che rende tipiche e riconoscibili queste abitazioni.

Questo processo ha una forte valenza identitaria. La conoscenza dei termini specifici è posseduta solo da chi abita quel luogo specifico. I bambini hanno dovuto tradurre al ricercatore il significato del termine, orgogliosi di tale privilegio: sono loro, i bambini, i depositari del significato di quegli spazi e noi, i ricercatori, non possediamo il significato. Ad esso possiamo attingere solo attraverso la mediazione del bambino-abitante.

Per quanto riguarda le mappe psicogeografiche, i bambini hanno rappresentato in modo completo tutta la casa oppure si sono concentrati su alcune stanze: in un caso e nell'altro le rappresentazioni grafiche sono ricche di particolari. Gli interni sono prevalentemente raffigurati con numerosi oggetti, che connotano in modo originale le stanze.



Nella minuziosa rappresentazione degli oggetti domestici, i bambini ci hanno fatto comprendere il senso dell'arredare che, come scrive il filosofo M. Vitta, "consiste non solo nella dotazione e nella sistemazione funzionale degli utensili domestici, ma anche e soprattutto nella loro disposizione in una trama narrativa destinata non soltanto a raccontare l'abitante – che questi se ne renda conto o no-, ma anche a modellarne i comportamenti, i sentimenti, le visioni del mondo, le idee"⁷⁸.

Ciò che colpisce di tali mappe è altresì il fatto che la casa non sia solo un rifugio e un riparo dal mondo esterno, rispetto al quale il bambino sente il bisogno di cercare e creare protezione. La casa, piuttosto, è spazio in dialogo con il mondo esterno, con i campi e con i luoghi collettivi, nei quali si intrecciano relazioni.



Molti bambini dilatano lo spazio dell'abitazione, fino a comprendervi lo spazio esterno e circostante, in un'apertura tra il dentro e il fuori, esprimendo una cultura abitativa incentrata non solo sull'uso degli spazi

⁷⁸ M. Vitta, "Il pensiero e lo spazio. L'estetica e il mondo delle cose", in F. Filipuzzi, L. Taddio (a cura di), *Costruire, abitare, pensare*, Mimesis, Milano, 2010, p. 436.

interni ma anche sull'utilizzo integrato degli spazi esterni. Non c'è isolamento. L'edificio domestico appartiene ad un territorio, è situato.

In ogni caso, pur nelle specifiche differenze geografiche, un elemento che emerge in modo trasversale in tutti i bambini è il fatto che le rappresentazioni spaziali sono fortemente correlate alla qualità e al tipo di relazioni interpersonali. Il senso stesso dell'abitare è intimamente legato a ricordi di persone, ad eventi sempre relativi ad incontri e condivisioni; si tratta di una connotazione eminentemente relazionale, che guida i bambini nell'elaborazione dei significati dei luoghi, di quelli familiari e domestici in particolare.

3.3 Influsso delle scelte urbanistiche e degli stili di vita sull'esperienza dell'abitare

Così come la rappresentazione grafica dello spazio abitativo domestico costituisce un'incisiva espressione della vita privata dei bambini e delle loro famiglie, anche la rappresentazione iconica dello spazio urbano possiede una notevole eloquenza, facendosi manifestazione delle rappresentazioni infantili e degli stili di vita odierni.

Si può infatti rilevare una forte implicazione tra i modelli di vita familiare e quelli collettivi, tra le prassi domestiche e i modelli culturali diffusi, tra i progetti urbanistici e la biografia delle persone⁷⁹. Nella strutturazione degli spazi domestici, così come nella pianificazione degli spazi pubblici, prende forma anche una sottile trama paidetica, che veicola significati identitari e condiziona le prassi relazionali. Vediamo come tutto ciò si esprime nei diversi contesti territoriali.

Città/zona industriale:

Per comprendere ciò che i bambini di città e della zona industriale hanno rappresentato, è importante richiamare l'evolversi di alcuni processi urbanistici. Dal secondo dopoguerra, in particolare nel contesto italiano, si è realizzato un processo di espansione edilizia senza precedenti, che ha portato le grandi città ma anche i centri urbani più piccoli a consumare porzioni estese di territorio. Lo *skyline* di numerose città italiane è segnato da tale espansione, ne porta le tracce nella distribuzione degli spazi e nella configurazione dei tratti urbani⁸⁰.

Tale espansione ha coinciso con la realizzazione di aspirazioni prevalentemente private, corrispondenti in particolare con l'ideale di possedere case moderne e di proprietà. Gli stili di vita familiare risultano strettamente correlati con tale evoluzione, che ha prodotto un progressivo disinvestimento per il bene

⁷⁹ Cfr. C. Ward, *Il bambino e la città. Crescere in ambiente urbano, L'ancora del Mediterraneo*, Napoli, 2000.

⁸⁰ Cfr. F. De Peri, B. Bonomo, G. Caramellino, F. Zanfi (a cura di), *Storie di case. Abitare l'Italia del boom*, Donzelli Editore, Roma 2013.

collettivo. Seguendo l'evoluzione di tali processi urbanistici, l'abitazione viene sempre più ad esaurire in sé i complessi significati dell'abitare.

Ciò che colpisce, nelle rappresentazioni che i bambini fanno degli spazi urbani, è una sorta di parcellizzazione degli spazi, specialmente nella zona industriale. Numerose rappresentazioni grafiche dei bambini, infatti, tratteggiano appartamenti, abitazioni chiuse, che costituiscono porzioni di complessi abitativi più ampi, ma dei quali non si ha una visione d'insieme.



La visione di questa rappresentazione grafica porta alla mente una profonda ed inquietante domanda che J. Derrida consegna al lettore nel suo volume *Adesso architettura*: “che cosa potrà tenere insieme queste tracce disgiunte e sconnesse?”⁸¹

L'ambiente più urbanizzato è fortemente contraddistinto da strade, automobili, negozi ed è comunque saturato da edifici. La densità edilizia emerge dai disegni dei bambini: scarsi sono gli spazi verdi o comunque gli spazi liberi.

I materiali che ci sono stati consegnati dai bambini ci narrano il progressivo deterioramento degli spazi urbani e delle periferie industrializzate (prolungamento della città), con pesanti ricadute sulla qualità di vita dei suoi abitanti, specialmente i bambini. L'inquinamento, la riduzione del suolo verde causata dalla cementificazione, i piani della mobilità sbilanciati a favore delle automobili, la sottrazione di spazi pubblici e di socializzazione spontanea si ripercuotono sui processi di conquista dell'autonomia, quindi sulle possibilità di muoversi liberamente negli ambienti urbani⁸².

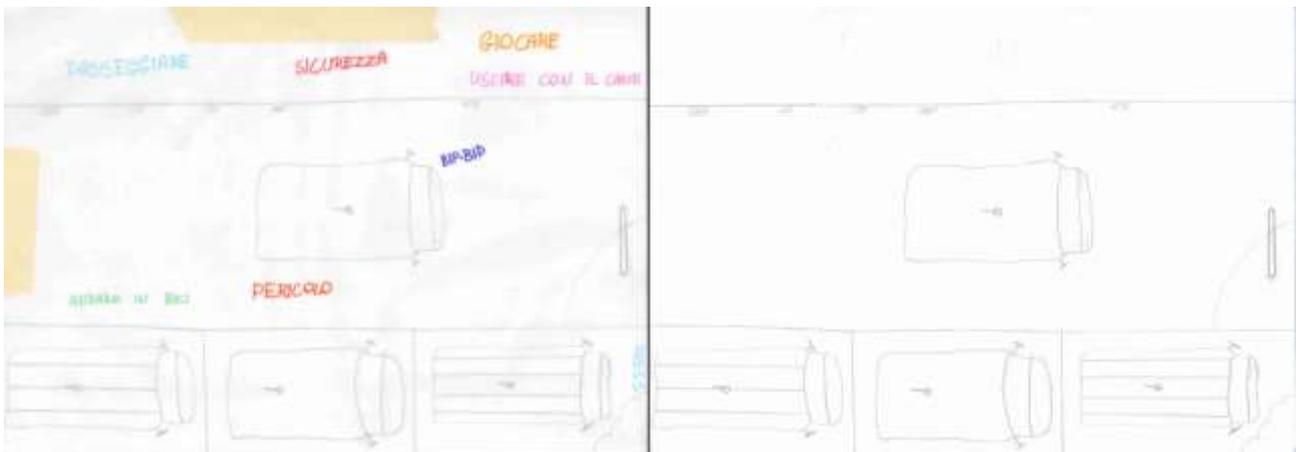
Riduzione degli spostamenti, contrazione delle occasioni di socializzazione e aumento del senso di insicurezza incidono sulle rappresentazioni infantili degli spazi di vita, sulla formazione di reti relazionali,

⁸¹ J. Derrida, *Adesso architettura*, Scheiwiller, Milano, 2008, p. 124.

⁸² M. Amadini, *Urban transformations and mobility: educational challenges*, in M. Pezzagno (ed by), *Living and walking in cities. Cultures and techniques for accessibility*, EGAF Edizioni, Forlì, 2013, pp. 131 – 136.

sulla conoscenza della città, sulla costruzione di mappe mentali e di vissuti emotivo-affettivi. Nel prendere tra le mani le mappe dei bambini viene a volte in mente la nozione di “non-luogo” di Marc Augé, coniata dall’antropologo francese proprio per designare quei luoghi di passaggio che non si riesce ad abitare. Utilizzati solo come spazi di transito, questi non-luoghi non favoriscono l’instaurarsi di una relazione significativa e non possono diventare, in questo caso agli occhi dei bambini, “universi di riconoscimento”⁸³. Essendo inoltre l’esplorazione degli spazi vincolata ad attività adulte, non emergono movimenti liberi e autonomi. Sono assenti rappresentazioni e narrazioni di momenti di gruppo e di socializzazione tra pari; non vengono messe in scena le amicizie e i giochi. La città e i suoi luoghi pubblici appaiono sempre più lontani dalla mediazione esperienziale infantile. Gli spazi di esplorazione sono prevalentemente spazi chiusi, precludendo possibilità di gioco e di socializzazione extradomestiche⁸⁴.

Un tema che balza all’occhio, soprattutto osservando i disegni dei bambini del paese industrializzato, è l’incidenza del traffico automobilistico, che allontana i bambini dagli spazi e rende sempre più lontani gli spazi dalle esperienze dei bambini: “mentre le città si diffondono a macchia d’olio, una sempre più diffusa mobilità impone sistemi di vita di costante sradicamento”⁸⁵.



I bambini, però, ci raccontano che la città offre ancora opportunità esperienziali, soprattutto i bambini stranieri, che portano al ricercatore numerose esperienze di vita urbana. La dimensione di una città “viva” emerge dalle mappe psicogeografiche dei bambini stranieri. Si tratta di semplici ma suggestive scene quotidiane: camion che raccolgono la spazzatura, elicotteri che volano, persone che si incontrano, viaggi e mezzi di trasporto pubblico (treni, bus, metropolitana). Tanto nei disegni come nei racconti dei bambini di

⁸³ M. Augé, Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità, Elèuthera, Milano, 2009.

⁸⁴ Cfr. P. Bertolini- R. Cardareello (a cura di), Da casa a scuola. Gli indicatori soggettivi della qualità della vita infantile, La Nuova Italia, Firenze, 1989.

⁸⁵ F. La Cecla, *Mente locale. Per un’antropologia dell’abitare*, Elèuthera, Milano, 2011, p. 35.

altre culture abbiamo scoperto una vivacità di esperienze, favorite dai frequenti spostamenti a piedi o con i mezzi pubblici, da maggiori possibilità di movimento autonomo, da forme più spontanee di relazioni tra pari e di scoperta della città. Là città trova un rinnovato dinamismo attraverso i loro occhi e diventa lo scenario di storie ed episodi di vita.



Ma i dati di problematicità non possono lasciare indifferenti e i bambini stessi ci rivolgono un appello, come possiamo cogliere in questo testo scritto da un bimbo di città: *“La mia città mi piace molto, però è anche molto sporca come per esempio che la rende sporca c’è lo smog, le industrie, le cicche [ndr. “mozziconi di sigaretta”] per terra e molte altre cose. La mia città ha anche molti negozi come gelaterie, edicole, pizzerie, bar, ristoranti e molti altri. Ma la cosa che vorrei di più sarebbe di avere una città più pulita e con meno negozi”*.

Un rilievo paradigmatico è assunto dai grandi centri commerciali, in cui si staglia in modo evidente l’abitudine del consumo: lo shopping! Le attività descritte riguardano l’andare per negozi, acquistare, consumare, prendere. La città e le periferie vengono presentate come luoghi che erogano qualcosa e non in cui si può fare/portare qualcosa. L’idea che emerge in modo diffuso è quella del “consumo della città” o della “città come luogo del consumo”. I bambini non sembrano fare esperienze, ma vanno a prendere cose. Anche indagando il registro più narrativo, abbiamo rilevato il fatto che non sono quasi mai stati descritti o rappresentati spazi esterni (giardini, cortili ...), nemmeno balconi o terrazze. I verbi riferibili all’abitare sono prevalentemente statici e soprattutto descrittivi: *c’è, ci sono*. Sono pochi i verbi di movimento.

Montagna/pianura:

Se da un lato abbiamo una manifestazione evidente della saturazione degli spazi, nei disegni dei bambini di montagna e del paese di pianura gli spazi liberi e le aree verdi occupano invece una porzione rilevante. Tutto ciò trova corrispondenza anche nelle verbalizzazioni dei bambini. Riportiamo, a titolo

esemplificativo alcune suggestioni che abbiamo raccolto dalle narrazioni scritte e orali dei bambini che vivono nel paese di pianura: *“Dalla finestra mi piace vedere con mio fratello la natura”*; *“Mi piace il profumo della primavera e dei peschi in fiore, il profumo che non gradisco è quando gettano il letame sui campi”*; *“si sentono sempre gli uccelli e i trattori passare”*; *“il silenzio agli argini del fiume Chiese”*.

Un ulteriore elemento che ci ha colpito è la qualità rappresentativa (anche in termini topologici) delle mappe psicogeografiche. Esse dimostrano in modo molto evidente il fatto che i bambini possiedono una chiara mappa interiore dei luoghi che abitano. Tale competenza nasce grazie all’esperienza che hanno acquisito rispetto ai loro luoghi di vita, vivendo la vita agricola di un piccolo paese di campagna, frequentando le strade e le piazze a piedi ed in bicicletta, partecipando alla vita della comunità parrocchiale, alla vita delle associazioni sportive culturali e di volontariato, alle escursioni lungo i luoghi naturali.



Per i bambini che abitano nel paesino di montagna, i luoghi pubblici si pongono come occasioni di svago e di gioco, ma al tempo stesso sono luoghi dove ci si può riposare e rilassare. Negli spazi del paese i bambini sanno di poter trovare risposta ai loro eventuali bisogni e i luoghi vengono connotati per le opportunità che offrono, ponendosi come rassicuranti: al parco c’è la panchina per sedersi, l’acqua per dissetarsi...

Inoltre, i luoghi dello spazio pubblico sono spazi d’incontro con amici e familiari. Emblematico è altresì il fatto che i bambini apprezzino la tranquillità, il piacere, la bellezza degli spazi comuni.

Attraverso una pluralità di indicazioni, i bambini designano i luoghi del paese come luoghi vissuti, incontrati nella quotidianità e presso i quali si sono sviluppate abitudini consolidate e rassicuranti. Si percepisce con evidenza la riconoscibilità degli spazi agli occhi dei bambini, il loro permanere come luoghi identitari e spazi collettivi.

Anche l'insieme del paese è presente nelle mappe dei bambini come un'unità, una sorta di rete. Come possiamo osservare nel disegno seguente, il bambino sente di appartenere ad un contesto che circonda.



3.4 Il senso di comunità

Partendo da una suggestione di Calvino, che designa le città come luoghi di scambi, come un insieme di segni, linguaggi, incontri⁸⁶, abbiamo ritenuto che una categoria cruciale per gli scopi della ricerca fosse quella relativa al senso di comunità. Come ricorda anche C. Laneve, “una città è sempre una *comunità*”⁸⁷.

E' chiaro che ogni città esprime un modo proprio di essere comunità, che si delinea a partire dalle persone che la abitano, dagli spazi fisici, dagli alfabeti culturali e dai sistemi di valore, dagli oggetti e dai servizi. Pur essendo tipici gli eventi e la storia di una città, è tuttavia universale il senso dell'essere comunità. Così, intorno a questo tema sono nate riflessioni a partire prevalentemente dalle mappe e dai racconti realizzati dai bambini rispetto allo spazio pubblico.

Le rappresentazioni dei bambini, infatti, non si fermano alle pareti domestiche, ma sono abitate anche da una sorta di immaginario pubblico. Questo immaginario prende forma nella quotidianità delle relazioni che essi sperimentano tra il fuori e il dentro, come pure nel modo con cui stanno con le persone negli spazi. Infatti, come ben precisa La Cecla, “La mappa mentale di un insediamento è un'esperienza intersoggettiva. Nello spazio vengono ‘lasciati’ indizi che richiamano per analogie e passaggi la mappa più ampia: non solo il ‘io dove sono?’, ma anche ‘chi sono rispetto a chi?’”⁸⁸.

⁸⁶ I. Calvino, *Le città invisibili*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1993, p.X.

⁸⁷ C. Laneve, Introduzione, in C. Laneve (a cura di), *Vivere in città. Linee di pedagogia urbana*, La Scuola, Brescia, p. 6.

⁸⁸ F. La Cecla, *Mente locale. Per un'antropologia dell'abitare*, Elèuthera, Milano, 2011, p. 32.

Anche nello sviluppo di questa riflessione sul senso di comunità ci siamo imbattuti in prima istanza con il fatto che l'abitare odierno, specialmente dei bambini che vivono in contesti metropolitani, è sempre più segnato dalla chiusura e dalla privatizzazione degli spazi. Sono numerose le ricerche che attestano questa tendenza. Gli studi di J. Wyn e R. White hanno portato a rilevare una sorta di "apartheid spaziale" messo in atto nei confronti delle nuove generazioni. L'esclusione dei soggetti più piccoli e più giovani dai reticoli urbani hanno prodotto un impoverimento relazionale, segnato da un appiattimento dei processi di condivisione e da un ripiegamento su istanze privatistiche⁸⁹.

La diffusione di rappresentazioni dello spazio pubblico/esterno come insicuro e minaccioso ha agito come *pull factor* rispetto all'allontanamento dai luoghi della comunità. D'altro canto, queste stesse rappresentazioni agiscono come *push factor* rispetto alla tendenza a chiudersi negli ambienti domestici, divenuti peraltro sempre più comodi, connessi, protettivi. E così i bambini si ritrovano a giocare sempre più spesso in casa piuttosto che nelle aree verdi comuni⁹⁰.

Anche nella nostra ricerca abbiamo preso le misure dell'impatto di questi fenomeni sociali. Ancora una volta le diverse tipologie abitative si differenziano tra città e zona industriale da una parte e piccolo paese di montagna e frazione del paese di pianura dall'altra. I diversi profili urbani vengono alla luce nelle rappresentazioni iconiche dei bambini, che ci parlano da una parte di una maggiore parcellizzazione e dall'altra di un maggiore flusso e di scambi vitali con il territorio.

La città sembra aver perso, rispetto all'esperienza infantile il suo carattere di "luogo da abitare", che accomuna ed è ben identificabile. E' singolare recepire il fatto che lo spazio pubblico, specialmente nei contesti urbani ed urbanizzati, come i siti industriali, non sia più ritenuto spazio di sperimentazione. Quando invece sappiamo che una condizione fondamentale per sentire di abitare uno spazio è il rapporto (non sporadico e frammentario) con esso. Vediamo ora nel dettaglio.

Città/zona industriale:

In merito alla città e alla zona industriale emergono forti caratteristiche di protezione e chiusura nella sfera domestica. L'abitare si avvicina più all'idea del domicilio protetto, della residenza, quindi sempre più impermeabile alle contaminazioni con l'esterno. "Viene spazzato via dal paesaggio urbano uno spazio irregolare e invadente, quello di un abitare fuori e dentro la porta"⁹¹.

Si può cogliere una sorta di anomia dei luoghi pubblici. Vi è una diffusa incertezza, che si può cogliere anche nella difficoltà dei bambini di rappresentare lo spazio esterno nel suo insieme. La Cecla ha dedicato numerose riflessioni al fatto che "dai marciapiedi alle strade, allo spazio dell'appartamento, al paesaggio

⁸⁹ J. Wyn – R. White, *Rethinking Youth*, Sage, London, 1997.

⁹⁰ Cfr. E. Ciccotti - L.L. Sabbadini (a cura di), *Come cambia la vita dei bambini*, Indagine statistica multiscopo sulle famiglie, Questioni e Documenti 42, Ministero della Solidarietà Sociale, Istat, Centro di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Firenze, 2007.

⁹¹ F. La Cecla, *Mente locale. Per un'antropologia dell'abitare*, Elèuthera, Milano, 2011, p. 17.

urbano in generale, abbiamo a che fare con uno spazio rigido, predeterminato, con una serie di griglie, di incasellamenti e di canali entro cui, bene o male, si svolge la nostra vita”⁹². In questo venir meno dello spazio come “manipolabile”, avanza un’idea più impersonale e statica dello spazio, a scapito di un’idea più “comune”.

La difficoltà dell’abitare si spiega anche in ragione della pervasività del senso di insicurezza e di diffidenza verso gli spazi della comunità. Il desiderio del noi si scontra con la paura del tu, che porta a chiudersi e a privarsi di occasioni di apertura al sociale.

E così i bambini della città e della periferia urbanizzata hanno prevalentemente rappresentato luoghi chiusi o comunque disgiunti, anche quando la consegna era di disegnare uno spazio pubblico o la propria città (come insieme). Ad eccezione di alcuni spazi gioco o parchi, sono stati rappresentati numerosi luoghi chiusi, ma mancano altresì rappresentazioni di bambini in gruppo.

L’ipermercato prende il posto della piazza, senza tuttavia assumerne il valore identitario e socializzante. Il centro commerciale diventa luogo-simbolo dello stare “in mezzo alla gente”, dell’uscire di casa. In questo modo, “le prerogative dello spazio pubblico sono traslate dalle piazze agli ipermercati”⁹³.



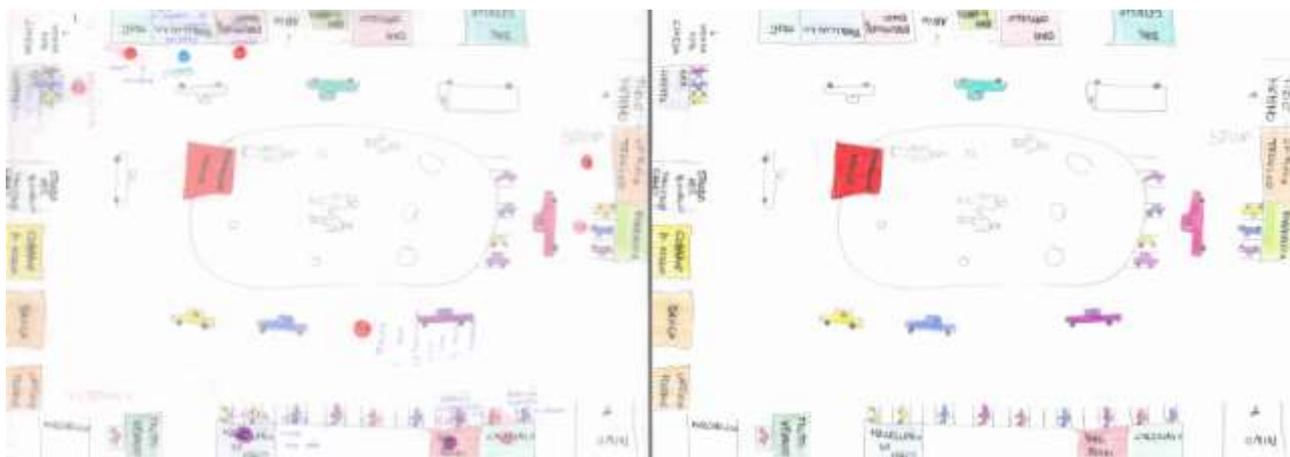
Per i bambini di città i principali riferimenti che emergono sono palazzi, condomini, grattacieli e centri commerciali. Questi ultimi, poi, ben conosciuti e identificati per nome: Freccia Rossa, Toys, Mc Donald, Simply, Decathlon, Centro Marco Polo, Ovieste. I bambini indicano spesso le strade e le macchine. Parlano sovente di bar, pizzerie, ristoranti, fornerie, pasticcerie. La chiesa è citata solo in due casi. Non si parla di piazze, luoghi pubblici, parchi. Scarsissima è la presenza di persone e animali.

⁹² F. La Cecla, *Mente locale. Per un’antropologia dell’abitare*, Elèuthera, Milano, 2011, p. 16.

⁹³ P. D’Attanasio, *Ipermercati*, in M. Ilardi, P. Desideri (a cura di), *Attraversamenti. I nuovi territori dello spazio pubblico*, Costa & Nolan, Genova, 1997, p. 212.

Solo il bambino straniero parla di metropolitana e treno. I bambini stranieri, ancora una volta, arricchiscono di vissuti esperienziali le proprie rappresentazioni grafiche e le narrazioni che condividono con i compagni e con il ricercatore. Essi frequentano piazze e percorrono strade a piedi; ma incontrano anche altre presenze, ad esempio sui mezzi di trasporto pubblico, vissuti come mezzi di transito e di socializzazione.

Montagna/pianura:



L'esordio con questo disegno vuole indicare, in modo impattante, l'espressione di un senso di radicamento e di appartenenza.

Nel paese di montagna viene messo in scena un reticolo di relazioni. Dalla presenza di un vicinato alla chiara identificazione dei luoghi-simbolo dello stare insieme, nelle narrazioni dei bambini e nelle mappe psicogeografiche trapela una spiccata appartenenza alla comunità. Così come non è affatto rara l'allusione a rituali che designano una sorta di corralità che fa dell'esterno un luogo da abitare, in cui intrecciare rapporti e partecipare, come in questo testo scritto realizzato da una bambina: *“La piazza è un luogo dove un giorno c’era il ghiaccio e alla fontana c’era l’acqua che ormai era ghiacciata; io e la mia amica Alessandra abbiamo preso delle bacchette di legno e abbiamo fatto una piccola lotta e non ha vinto nessuno, ma alla fine ci siamo divertite molto. Per me la piazza è un luogo speciale e accogliente dove ci si può giocare in compagnia. La piazza è grande, con una fontana che ha attorno quattro alberi, ci sono anche dei monumenti antichi. Nei periodi natalizi, nel centro c’è un abete con sopra le luci e ci sono anche dei vasi e delle panchine che la abbelliscono e dove mi siedo per vedere gli spettacoli e quando sono stanca”*.

Anche nel paese di pianura i luoghi pubblici si presentano come luoghi di incontro. Ricorrente è la presenza della piazza, che mantiene il proprio valore simbolico⁹⁴, ma insieme ad essa troviamo la Chiesa, l'oratorio, il parco giochi, la scuola.

I disegni parlano di una vita collettiva: negozi, edicola, campi da calcio, bar, case, tutti tracciati con doverosità di particolari e personalizzati. Ma essi designano altresì la specifica cultura abitativa attorno a cui si è costruita l'identità collettiva nel tempo: narrano e disegnano in modo ricorrente la pianura e i campi coltivati, i giardini con alberi da frutto, i vigneti, i nidi, i trattori, il fiume Chiese, le cascine, i luoghi in cui si celebrano le feste di paese.



I vissuti accompagnano e danno spessore vitale alla scelta dei luoghi: *“al parco mi sento felice”*, *“il porticato dove mi diverto con la bicicletta”*, *“mi piace quando faccio il chierichetto”*, *“il fiume Chiese perché vado a tirare i sassi con il nonno”*, *“quando ai campi mi scelgono per le partite sono felice”*... Sono molteplici i luoghi indicati, le esperienze raccontate, le persone nominate. I bambini abitano il paese: festeggiano il Carnevale in piazza, raggiungono la scuola con il pedibus, vanno al parchetto, frequentano le associazioni sportive, l'oratorio, partecipano alla Messa, vivono la vita agricola dei campi e quella in mezzo alla natura agli argini del fiume Chiese.

3.5 Tempo e quotidianità

I bambini abitano lo spazio in un tempo; poiché per abitare, ammonisce Heidegger, bisogna “soffermarsi”:

⁹⁴ L. Bonesio, Paesaggio, identità e comunità tra locale globale, Diabasis, Reggio Emilia, 2007.

“Il soggiorno è un soffermarsi. Esso necessita di un lasso di tempo, in cui l’uomo trova la quiete. Quietè però non intende la cessazione dell’attività ed il venir meno dei fastidi. Quietè è il fondato acquietarsi nella costanza della propria essenza”⁹⁵.

Ciò porta alla luce una dimensione strettamente connessa con quella della spazialità: la dimensione della temporalità. L’abitare è un’esperienza che necessita di attuarsi in uno spazio e in un tempo, per indicare un dove e un quando nel designare la propria presenza.

Nel pensiero heideggeriano troviamo un forte ancoraggio alla dimensione della temporalità, che ci permette di intendere la spazialità dell’essere-nel-mondo solo alla luce della temporalità⁹⁶. Addirittura, nell’analitica heideggeriana è la temporalità dell’esserci che ne condiziona la spazialità.

In tale prospettiva, anche la rappresentazione di mappe spaziali può essere considerata uno strumento utile al fine di cogliere, ad esempio per quanto riguarda la casa, particolari momenti di vita e relazioni familiari, *routines* e significati che si attribuiscono agli spazi fisici⁹⁷. La casa, in fondo, è il luogo dell’incontro e delle relazioni familiari, magari con alcune ritualità (i pasti, le domeniche, le colazioni...) o con momenti intimi che ricorrono.

Ma altresì nella narrazione delle esperienze urbane trapelano le peculiarità delle dinamiche quotidiane in cui i bambini si trovano inseriti, la ritmicità delle entrate e delle uscite, le permanenze negli spazi privati o l’accesso a quelli pubblici.

Città/zona industriale:

Entrando nelle dinamiche abitative dei bambini, specialmente di quelli residenti in città, colpisce il dover constatare l’assenza in numerosi disegni e nei racconti infantili del tema del relax, del riposo. La parcellizzazione dei tempi si riverbera sulle esperienze che i bambini compiono negli spazi. La ramificazione dei luoghi in cui i bambini trascorrono le proprie giornate esprime una quotidianità abitata da variegati ambienti e spostamenti.

Alcuni bambini che vivono in città esplicitano in più occasioni il bisogno di riposarsi, rilassarsi, non fare nulla, dormire. La domenica è indicata più di una volta come il giorno in cui si fa qualcosa in casa con la famiglia (e i bambini sono felici di questo).

Nel complesso, a troppi bambini manca il tempo per stare negli spazi, osservarli, sostare in essi. I loro spostamenti sono sempre vincolati alla presenza di qualcuno (generalmente un adulto) o a uno scopo ben

⁹⁵ M. Heidegger, W. Biemel, Hölderlins Hymne “Der Ister”, V. Klostermann, 1984, p. 25

⁹⁶ M. Heidegger, Essere e Tempo, pp. 324 e seguenti

⁹⁷ M. Banks, Visual methods in social research, London, Sage 2001; J. Jorgenson - T. Sullivan, Accessing Children's Perspectives Through Participatory Photo Interviews, in Forum: Qualitative Social Research, 11, 2010, p. 4; R. Silverstone, E. Hirsch (Eds.), Consuming technologies: Media and information in domestic spaces, London, Routledge, 1994; P. Mizen, A little "light work"? Children's images of their labour. In Visual Studies, 20(2), 2005, pp. 124-139.

preciso. Prevalentemente, si spostano in macchina e manca la disponibilità temporale necessaria (il “giusto tempo”) per mettere a fuoco i particolari di ciò che li circonda: in questo incontro, infatti, la città scorre davanti ai loro occhi rapidissimamente e sembra priva di colori, suoni, particolari. Per molti bambini la città appare asettica, scialba. Essa non racchiude storie, avventure, esperienze, ma è una destinazione: un luogo in cui ci si reca solo se c’è un motivo per farlo, un’ utilità.

Assai curioso, però, è il fatto che, in questa città caotica, l’unico colore che compare, anche se in rare occasioni, è il verde: in un caso, la città viene definita *piena di parchi verdi e fioriti*, mentre nell’altro un bambino sostiene di abitare nel *quartiere più verde di Brescia*. Questo aspetto appare quasi “fiabesco” e testimonia la forte attrazione dei bambini per gli elementi naturali: come se, nonostante tutto, anche la città avesse qualcosa di naturale e positivo da offrire, motivo per cui val la pena di abitarvi.

In ultima battuta, possiamo affermare di aver comunque colto tra le righe una voglia di conoscere la città: i bambini non si rassegnano all’imperversare della cementificazione e del traffico. Negli scorci temporali che la vita frenetica offre loro, riescono a fare significative esperienze di scoperta della loro città: *“in primavera si vedono le cose più belle e più interessanti”*. Non vogliono proprio lasciare spazio alla rassegnazione e si affezionano agli spazi: *“La mia città ha tante, ma tante di quelle case che sembra non ci sia vegetazione, ma se guardi molto attentamente vedrai che c’è...”*

Anche in questo disegno così scarno e privo di presenze umane, al centro del foglio è rappresentato un albero e nella connotazione psicosensoriale si trova espresso a chiare lettere “Odore di freschezza”!



Nella scansione temporale delle giornate, comunque, emerge una diffusa presenza della televisione e di strumenti tecnologici, che connotano fortemente gli spazi e i tempi domestici. L’analisi di questo dato richiama alla mente gli esiti di ricerche come quella condotta da J. Holtz Kay, che ha messo a confronto la vita dei bambini di dieci anni di una piccola città a misura di pedone con quella di coetanei di un grande

sobborgo residenziale⁹⁸. Nel contesto più urbanizzato, i bambini passano il proprio tempo davanti alla televisione quattro volte più dei loro coetanei, che possono muoversi più liberamente nel contesto cittadino e approcciare il mondo esterno in modo più libero e autonomo.



L'uso estensivo dell'automobile, la privatizzazione della vita quotidiana e l'accessibilità illimitata offerta dalle nuove tecnologie fanno da cornice alla mancanza di tempo per vivere esperienze extra-domestiche da parte dei "bambini di città". Emerge infatti, nelle rappresentazioni iconiche e nelle verbalizzazioni dei bambini stessi, una sorta di allontanamento dal mondo, di privazione dell'esperienza educativa di incontrarlo fuori dalle mura domestiche, e quindi l'emergere di uno spiccato bisogno di appartarsi e di rinchiudersi nella rassicurante comodità del confort, nei rari momenti in cui ciò è concesso.

Montagna/pianura:

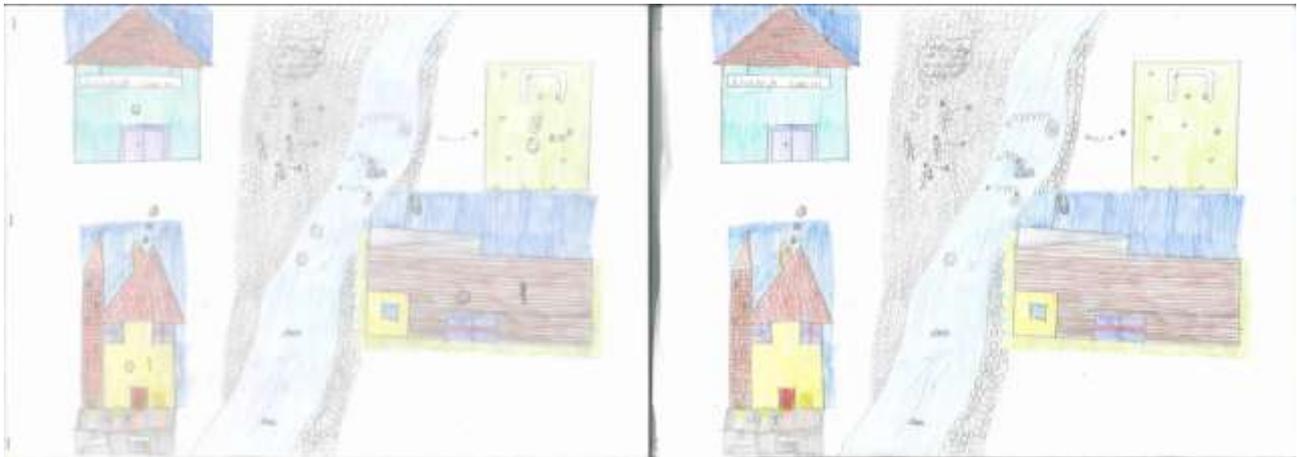
Per i bambini di pianura e di montagna, invece, il rapporto con gli spazi di vita riesce ancora ad essere esperienza ripetitiva e quotidiana. I bambini hanno il tempo per abitare gli spazi, ossia quel tempo libero per poterli percorrere e scoprire, attraverso il gioco e il libero movimento. Il loro è uno stare negli spazi accompagnato da abitudini e da ricorrenze.

Anche i racconti dei bambini di pianura narrano di esperienze di ordinaria vita familiare carica di senso i cui protagonisti sono loro stessi, i genitori, i fratelli, i cugini, i nonni, gli animali domestici. Le motivazioni delle parole scelte sono da ricercare nelle esperienze cariche di emozioni raccontate. Riveste un ruolo particolare l'esperienza del gioco con fratelli e cugini all'aperto, in

⁹⁸⁹⁸ Cfr. J. Holtz Kay, *Asphalt Nation: How the Automobile Took Over America and How We Can Take It Back*, Crown Publishers, New York, 1997.

spazi ampi e accoglienti riservati ai bambini nelle case, nei cortili, sui balconi: “in estate prima di cena gioco sempre fuori con la palla con mio fratello”; “giociamo a calcio in cortile con fratelli e cugini”.

Questo ricco modo di vivere i tempi e abitare gli spazi trova un’espressione emblematica nel disegno di un bambino, che rappresenta lo stare presso il fiume con gli amici a lanciare i sassi nell’acqua. Questa divertente esperienza dà vita alla mappa stessa: il fiume si anima di movimenti, salti, rumori.



3.6 Le emozioni dell’abitare

Gli studi di K. Lewin ci insegnano che lo spazio è primariamente “spazio di vita”, percepito e interiorizzato non tanto sulla scorta delle sue dimensioni o proporzioni geometriche quanto piuttosto in riferimento ai sentimenti, ai vissuti, agli stati d’animo del soggetto. Possiamo quindi affermare che lo spazio, in primis si sente (a livello percettivo e emotivo): questo assunto è cruciale per comprendere lo stare umano nello spazio, quindi l’abitare.

Le esperienze che scaturiscono dall’abitare tanto la casa quanto gli spazi pubblici, insieme alle sensazioni e alle emozioni che ne scaturiscono, si compongono in un *sentire*. Possiamo, in tal senso, parlare della presenza di una sorta di sentimento della casa o di altri luoghi abitati dal bambino. Come ricorda V. Iori, la percezione e la rappresentazione dello spazio sono “sempre legate alla attribuzione emotiva che il bambino compie dei luoghi, ‘distanziandoli’ o ‘avvicinandoli’ in base agli eventi ed ai vissuti”⁹⁹.

Su queste radici sentimentali si innesta il senso dell’abitare, che conferisce agli spazi e agli oggetti che li arredano un valore espressivo e non meramente strumentale. Le forme e le materie diventano così veicolo di espressione del Sé e delle sue relazioni.

⁹⁹ V. Iori, Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività, La Nuova Italia, 1999, p. 21.

Gli avvenimenti che si sono impressi nei ricordi dei bambini sono parte stessa degli spazi in cui sono accaduti. Nel proprio personale rapporto con lo spazio, il bambino genera una vera e propria “topografia vissuta”¹⁰⁰, che carica i luoghi di significati ed emozioni, di stati d’animo che hanno accompagnato le esperienze di vita, sia positivi che negativi.

Gli angoli preferiti, gli oggetti cari, i luoghi del gioco costituiscono imprescindibili elementi di mediazione, attraverso cui prende gradualmente forma il senso dell’abitare. Ogni suppellettile domestica o arredo urbano che entra a far parte in modo significativo dell’esperienza del bambino, coagula il senso dell’abitare¹⁰¹. “Aprire o chiudere un cassetto, un armadio, una porta, un rubinetto, premere un pulsante, tirar fuori o riporre alcuni oggetti, accendere o spegnere la luce, insomma tutte le innumerevoli interazioni fra il corpo e le cose che formano l’universo domestico rinviano a uno spazio rituale, segnato dai ruoli assegnati a ciascun vano, a un insieme di funzioni liturgiche affidate agli oggetti, a un tempo immobile, ciclico, che fa dell’abitare il nucleo pulsante di un’elaborata mitografia”¹⁰².

Nel corso della ricerca è stato possibile notare in più occasioni che, pur ricorrendo a misurazioni e proporzioni geometriche, nei propri disegni i bambini offrono allo sguardo del ricercatore aspetti tutt’altro che uniformi, oggettivi, visibili: essi aprono possibilità di accostamento a dimensioni più intime, per certi versi interne, facendo affiorare vissuti, pensieri, emozioni.

Gli spazi che essi hanno raffigurato sono effettivamente il volto di un’esperienza dell’abitare. Si tratta infatti di spazi intrisi di esperienze, storie, emozioni. Le ubicazioni, i rapporti dimensionali, gli assi verticali come quelli orizzontali svelano un mondo celato nelle sue articolazioni e peculiarità, offrendoci la possibilità di entrare in un universo personale.

Città/zona industriale:

Per quanto riguarda la rappresentazione grafica e la narrazione degli spazi domestici, i bambini che vivono nel contesto di città, in particolar modo esplicitano un legame diretto della casa con la famiglia. “*La famiglia è la casa*”, ha affermato una bambina nel *circle time* e tutti gli altri hanno assentito con convinzione. Qualcuno ha confermato, in modo perentorio: “*E’ molto importante la famiglia!*”

Il forte legame emotivo ai familiari stretti, incarnato negli spazi domestici, trova conferma anche nell’elevato numero di volte in cui vengono chiamati in causa i genitori e, ove vi sono, i fratelli e le sorelle.

Dal punto di vista emotivo, nel complesso, per questo gruppo di bambini di città *la casa è un luogo dove si vivono diverse emozioni. Benessere e felicità* prevalgono quando si guarda la tv o si può stare in giardino. La *rabbia* spinge ad andare a nascondersi in bagno o in giardino, o a sfogarsi nella propria cameretta tirando i

¹⁰⁰ V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, p.211.

¹⁰¹ Cfr. D. Miller (ed by), *Home Possessions. Material Culture Behind Closed Doors*, Berg, Oxford, 2001.

¹⁰² M. Vitta, *Dell’abitare. Corpi, spazi, oggetti, immagini*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 2008, pp. 229-230.

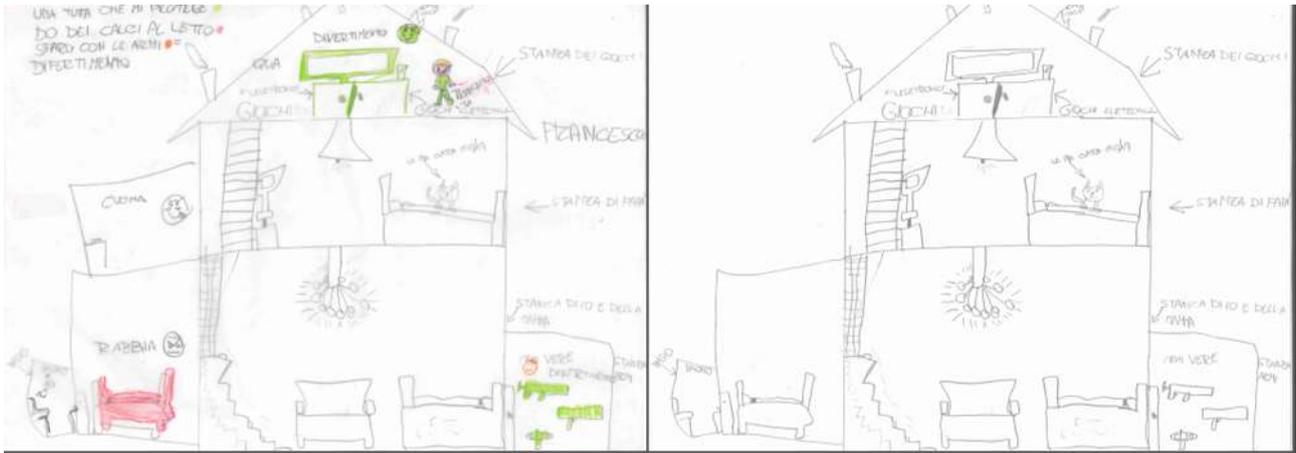
calci al letto. Per diversi bambini il bagno viene definito la “stanza della *noia*”, mentre altri si annoiano in cucina, perché in questa stanza “non sanno cosa fare”. Mentre altri bambini affermano di *rilassarsi* in casa, soprattutto guardando la tv. In alcuni casi si fa riferimento al divertimento, citando la cameretta e la stanza-giochi.

Interessante risulta essere il fatto che alcuni luoghi della casa suscitino *paura*: in differenti casi si evidenziano paure legate a caratteristiche della casa, soprattutto verso quei luoghi che non si riesce a padroneggiare, o che non si conosce bene: paura del buio e delle ombre, della soffitta (che ci siano i topi) e della taverna (perché non c'è nessuno), dell'ascensore (che si può bloccare, o che può ospitare mostri), dell'altezza (del balcone). In generale, quanto affermato rispetto ai vissuti domestici viene confermato dagli elaborati, in cui i verbi di movimento (“entro”, “arrivo”...) compaiono diverse volte rispetto a termini che indichino lo stare, il restare, il fermarsi.

In generale, le case appaiono piene di oggetti, anche molto belli e di valore (tv, giochi elettronici, quadri...), che però spesso vengono semplicemente elencati, in maniera funzionale-descrittiva, e non rimandano ad un legame affettivo radicato, se non in rari casi.

Le connotazioni sensoriali e le sfumature emotive sono ben presenti anche nei bambini della zona più industrializzata: *“Il mio angolo si trova nel soggiorno e quando ci vado sento un odore molto buono di lavanda e sento un rumore dell'aria e mi sento rilassata”* o *“Il mio angolo preferito è in sala. E provo: mi sento felice, ho voglia di giocare, di costruirmi le tane e di fare finta di fare il cacciatore”* o *“Apro la mente e la mia immaginazione e son tranquilla per entrare nel mondo della fantasia”*. Così come i ricordi: *“L'angolo della mia casa è in soggiorno e penso quando ero con mio nonno ma adesso è morto mi dispiace tanto”* .

Laddove i bambini possono tuttavia collegare un particolare oggetto o una specifica stanza ad un legame affettivamente intenso, questo diventa il criterio privilegiato con cui designare l'oggetto o lo spazio in questione: *“il mio preferito è (l'aereo) Ryanair, perché me l'ha regalato mio zio dall'Olanda”*; *“il mobile più bello è quello con la mongolfiera con la mia foto scattata all'asilo”*; *“Il quadro che mi piace di più è quello col disegno quando mio nonno faceva l'alpino”*. Emblematica, in tal senso, è la mappa psicogeografica realizzata da un bambino rispetto alla propria casa: La stanza indicata in modo più dettagliato è quella che rimanda direttamente al nonno e si tratta di un angolo di casa davvero particolare: la stanza delle armi! (in basso a destra)



Anche nel testo scritto torna l'intensità di questa stanza: *“la mia stanza preferita è la sala armi. Perché posso tirare le frecce di legno sul centro, ascia, pistola, pugnale, fucile. Nella sala ci sono anche: una trappola per uccelli e la trappola per topi e un mobile con le cose antiche, gli zoccoli, il lazzo. Le cose antiche le usava mio nonno. Il lazzo lo usava mio nonno per uccidere i tori”*.

Rispetto allo spazio pubblico colpisce invece la presenza di una limitata rappresentazione dei legami affettivi in relazione ai luoghi. Ad eccezione di un bimbo di origine pakistana, che seleziona i luoghi della città, richiamando alla mente gite svolte con la famiglia, l'esperienza di andare a trovare il padre al lavoro...

Una questione particolarmente rilevante è invece quella relativa alle paure dei bambini e all'espressione anche di sentimenti negativi in riferimento agli spazi pubblici. La paura è un sentimento che in qualche modo allontana dagli spazi e non ci fa sentire accolti, quindi su tale espressione emotiva è importante soffermarsi. *“La paura”*, scrive Petrosino, *“è la ‘legge della giungla’ ma sotto una simile legge non si ha tempo per raccogliersi dato che ci si deve difendere, qui non ci si raccoglie ma ci si chiude in sé”*¹⁰³.

Al di là di sentimenti di paura, riferibili a specifici episodi realmente accaduti ai bambini, e che si sono impressi nella loro mente, è molto importante cogliere le paure che derivano prevalentemente da angosce indotte dagli adulti o da rappresentazioni veicolate sempre dal mondo adulto (quindi non direttamente sperimentate dai bambini, ma comunque assunte).

Le paure indotte sembrano acuire l'allontanamento dei bambini dagli spazi pubblici ed inibire le loro spinte di autonomia¹⁰⁴. Nelle mappe dei bambini abbiamo riscontrato un diffuso ricorso a precisi marker per dare voce alle loro paure: dei parchi isolati, dei luoghi deserti, delle strade, della città al buio.

¹⁰³ S. Petrosino, Capovolgimenti. La casa non è una tana, l'economia non è il business, Jaca Book, Milano, 2011, p. 52.

¹⁰⁴ Cfr. al riguardo G. Valentine, Public Space and the Culture of Childhood, Ashgate, Hants, 2004.

Montagna/pianura:

Rispetto al paese di pianura si può citare la storia emblematica di una bambina giunta recentemente in Italia e proveniente dal Perù. La bimba nel suo disegno ha rappresentato il balcone perché è il posto dove pensa agli amici del Perù.



I testi prodotti tanto dai bambini di pianura quanto da quelli di città sono molto ricchi e caratterizzati da un periodare abbastanza articolato. Ampie sono le descrizioni e numerosi gli esempi di episodi occasionali e ricorrenti vissuti negli spazi prescelti, come in questo esempio: *“Mi piace prendere i papaveri e i fiori di campo. Mi piace il profumo della primavera dei peschi in fiore. Il profumo che non gradisco è quando gettano il letame nei campi e quando passo vicino al cassonetto dei rifiuti. Mi ricordo quando sono stato al Chiese che io e mio cugino siamo andati a pescare. Nel vedere tanti pesciolini che vengono vicini ai nostri piedi ci divertiamo tantissimo”*.

Nei testi emergono i legami e le relazioni che si instaurano tanto tra le pareti domestiche con i genitori, con i fratelli, con i parenti, con gli amici quanto negli spazi pubblici.

3.7 La voce dei genitori

Il confronto con i genitori è stato per loro sorprendente, e tale sensazione ha accomunato in modo trasversale tutti i contesti territoriali. Dinanzi alle competenze rappresentative e alla forza descrittiva dei diversi lavori prodotti dai propri figli, i genitori sono rimasti realmente stupiti.

Proprio a partire da tale ricchezza rappresentativa, padri e madri sono stati portati a riflettere sul fatto che l'abitare designa un'esperienza profonda e polisemica. La rilevazione dei vissuti e dei pensieri dei bambini ha costituito una significativa occasione per ripensare il valore dell'esperienza dell'abitare, scoprendo lo spazio come spazio vissuto, il cui significato trascende la mera materialità e fisicità dei luoghi.

Pur condividendo la complessità degli stimoli emersa dalle rappresentazioni dei bambini, con i genitori sono stati affrontati solo alcuni aspetti, in modo particolare quelli che potessero avere un forte nesso con gli stili di vita familiare: il tema dell'abitare domestico, la mobilità e i ritmi di vita.

Per quanto riguarda la casa, i genitori sono stati guidati a comprendere che le figure scelte dal bambino per rappresentare la propria abitazione sono lo strumento che egli usa per presentare il proprio spazio abitativo agli altri. Nella descrizione dell'utilizzo degli spazi, nella distribuzione dell'arredamento, nella presenza di oggetti/suppellettili particolari, il bambino non effettua una ricostruzione fedele ma consegna la propria visione sensibile dell'ambiente. In un certo senso, plasma lo spazio e seleziona scene, narrando il proprio senso dello stare in quello spazio e il rispecchiarsi in esso delle relazioni familiari che lo percorrono.

“L'abitazione racconta l'abitante”, scrive Vitta . Nella sua concretezza architettonica, si presenta anche come spazio narrativo, attraverso il quale è possibile far affiorare significati identitari. Ai genitori sono state quindi restituite le “narrazioni abitative” dei loro figli e ciò ha svolto un'importante funzione “di specchio” per i padri e le madri presenti.

Molti genitori hanno infatti esplicitato di aver preso consapevolezza del fatto che l'esperienza dell'abitare si modella nei bambini in stretta relazione non solo con le contingenze della vita familiare (migrazioni, separazioni, ricongiungimenti, impegni lavorativi, malattie) ma anche con la cultura familiare dell'abitare. Dai genitori ci sono pertanto giunte queste riflessioni: *“Ci trovavamo nelle strade e nelle piazze Intanto che le mamme e le nonne facevano i così detti filos, cosa che non si vede più fare adesso, noi bambini passavamo di casa in casa e giocavamo o a nascondino e o all'elastico, era molto complicato e aveva delle regole”; “avevamo meno paura, eravamo liberi, ridevamo tantissimo perché ci chiamavamo con le voci nei campi di granoturco e ci incontravamo”, “oggi per il paese da soli non vanno”*.

Rispetto ai nostri tempi e all'abitare metropolitano, in uno stimolante libro che parla dell'abitare a Milano, della sua natura caleidoscopica e del suo vivere di continui spostamenti diffusi (e quindi di un abitare temporaneo), l'architetto Stefano Boeri non esita ad affermare che “la vera grande irreversibile spinta dell'abitare temporaneo arriva oggi dalla combinazione tra la crescente precarietà del lavoro e la fragilizzazione della cornice della famiglia”. E' la famiglia, continua Boeri, “la sua deformazione, estensione, caricaturizzazione – a dettare il ritmo delle dinamiche abitative”¹⁰⁵.

¹⁰⁵ S. Boeri, *Caleidoscopio Milano*, in *Multiplicity.lab*, Milano. *Cronache dell'abitare*, Bruno Mondadori, Milano, 2007, p. 13 (le pagine complessive 9-17).

Al di là delle considerazioni di natura prettamente urbanistica, le riflessioni di Boeri permettono di conferire un ruolo strategico ai legami familiari rispetto all'esperienza dell'abitare.

Proprio riflettendo sugli stili abitativi delle famiglie di oggi, la mobilità è stata riconosciuta come un fattore determinante rispetto alla vita quotidiana dei bambini. La quotidiana dislocazione dell'intera famiglia fuori e spesso lontano dalle mura domestiche segna l'esperienza dei bambini. Il senso dell'abitare, tanto rispetto all'abitazione quanto rispetto agli spazi urbani, risente dei prolungati trasferimenti da un punto all'altro. I bambini stentano a tracciare dei reticoli: trattengono piuttosto dei luoghi (di arrivo o di partenza), proponendo quindi rappresentazioni puntiformi piuttosto che sistemiche o comunque reticolari.

Nel caso specifico del contesto geografico preso in esame, la Provincia di Brescia si colloca in quella fascia di urbanizzazione diffusa, in cui si è venuto a creare un ininterrotto agglomerato urbano da Milano a Venezia, passando appunto per Brescia. Le città, ma anche i paesi, si sono estesi a dismisura, generando non soltanto una perdita dei confini ma anche la necessità di una mobilità più estesa. Il raggiungimento delle canoniche mete (casa, lavoro, scuola, palestra, negozi, servizi...) richiede il superamento di distanze sempre maggiori e quindi spostamenti più lunghi ed impegnativi a livello spazio-temporale. Tutto ciò con conseguenze non solo sull'inquinamento ambientale ma anche sulla diminuzione del libero movimento dei bambini: *“vede la realtà in cui viviamo: purtroppo viviamo in questa realtà dove, uscendo da casa ci son le macchine, i camion, c'è lo smog”; “mia mamma poteva andare a lavorare tranquilla perché noi sapevamo come muoverci, dove muoverci. Oggi io non sarei sicura di lasciare i miei figli in giro”*.

La gestione della quotidianità è avvertita dai genitori come problematica, segnata da una sottrazione di tempi e occasioni relazionali. I genitori, invitati a riflettere sui ritmi di vita quotidiani, rivelano la fatica a trovare momenti liberi, occasioni di uscita dalle mura domestiche al di fuori degli impegni lavorativi. Il tempo della quotidianità è sempre eroso da impegni, da ritmi incalzanti, che sottraggono la possibilità di vivere un ritmo più lento: *“non c'è uno spazio all'interno della giornata per ritagliarsi un momento”*, rileva amareggiata una mamma.

I genitori di città e della zona industrializzata, pur consapevoli di questi nuovi stili di vita, rimangono sorpresi nel constatare il fatto che le mappe topografiche create dai propri figli esprimano un'effettiva difficoltà nel rappresentare il territorio, limitandosi ad accostare un insieme di destinazioni a cui vengono generalmente condotti (scuola, supermercato, ...).

La dissoluzione di uno spazio urbano coeso o comunque compatto si riverbera nelle mappe infantili, che veicolano un senso di discontinuità e di frammentazione, con la presenza di ampie zone opache e tale effetto è risultato impattante sui genitori: *“non c'è sicurezza e loro non hanno questa capacità (di muoversi autonomamente, di orientarsi)”*.

Osservando i rimandi dei bambini, i genitori hanno compreso come la povertà di esperienze tocchi i vissuti e le competenze dei propri figli. Privare i bambini di occasioni per sperimentare un rapporto attivo e

creativo con lo spazio comporta un depauperamento delle capacità percettive, emotivo-affettive, cognitive.

Richiamando la pedagogia montessoriana, è stato così possibile far comprendere ai genitori che nell'infanzia l'appropriazione fisica degli spazi di vita è un presupposto fondamentale per un armonico processo di crescita. I bambini devono poter conoscere quella "libertà dello sviluppo" fatta di relazioni, approcci attivi, scoperte, esplorazioni, che sono possibili solo in ambienti accoglienti e non repressivi, incoraggianti e non limitanti, idonei cioè a favorire un contatto attivo con il mondo. Ai bambini, amava affermare la Montessori, bisogna offrire "cose grandiose: per cominciare, offriamogli il mondo"¹⁰⁶.

Una mamma straniera, in effetti, ha portato un importante contributo in tale direzione: *"Qui manca vedere i bambini giocare: non vivi da solo su un'isola, ci sono altri bambini.. Magari esagero o vengo da un'altra cultura, ma per me un bambino deve giocare, altrimenti quando avrai 10 anni non avrai amici"*.

Un tema molto delicato, su cui si è avviata una riflessione, non sempre serena, da parte dei genitori è l'emergente rischio di chiusura e autoreferenzialità. I genitori hanno mostrato disagio e resistenze nell'affrontare le questioni connesse con una domiciliarità depauperata, travisata in forme estreme di protezione (e di difesa), pericolosamente incrinata verso l'isolamento sospettoso.

Molto delicato è risultato essere anche il passaggio riflessivo proposto in merito all'isolamento abitativo che si insinua tra le pieghe di un isolamento sociale. Il tutto documentato con un riscontro diretto nella contrazione delle rappresentazioni realizzate dai figli relativamente ai luoghi della socializzazione. Ecco alcune considerazioni: *"la cosa che mi rammarica è che non gli facciamo vivere bene né gli spazi, né i tempi, né i giochi perché tutto è di fretta"*.

I genitori hanno comunque manifestato un diffuso senso di incertezza, che si lega alla sensazione che si stiano sgretolando le reti relazionali che danno fiducia e sostegno, che forniscono un appoggio.

In ogni caso, il confronto avviato con i genitori è risultato realmente essere un momento strategico di questa ricerca, poiché la prospettiva del "con e per" i bambini richiama la necessità di avviare processi di cambiamento. La possibilità di accostare, attraverso i focus group, le culture abitative delle famiglie ha rivestito un ruolo inestimabile nella comprensione delle prassi abitative, dei comportamenti, dei processi relazionali.

Le difficoltà che molti bambini palesano, specialmente in riferimento all'esperienza dell'abitare gli spazi pubblici, rappresenta un incontrovertibile appello alla responsabilità adulta, affinché ai più piccoli vengano restituite occasioni esperienziali. Ricerche internazionali di grande spessore come quelle di Hillman e Valentine¹⁰⁷ dimostrano che l'inibizione del movimento autonomo dei bambini negli spazi di vita non sia attribuibile solo alla presenza del traffico e dei pericoli di natura sociale. Un ruolo rilevante è giocato dalle

¹⁰⁶ M. Montessori, Dall'infanzia all'adolescenza, Garzanti, Milano, 1994, p. 45.

¹⁰⁷ M. Hillman, Children, transport and the quality of life, London, Policy Studies Institut, 1993; G. VALENTINE, Public Space and the Culture of Childhood, Ashgate, Hants, England, 2004.

percezioni adulte, dei genitori in particolare, rispetto al proprio ruolo ma anche rispetto all'idea di bambino.

La pratica abitativa e il suo significato dovrebbero diventare un patrimonio comune tra gli adulti di riferimento.

Nella logica trasformativa che ha caratterizzato la ricerca, è stato fondamentale interrogare tutti gli attori dei contesti: bambini in primis, ma anche gli adulti di riferimento. Solo in questo modo si possono avviare cambiamenti, producendo quelle condizioni che rendono possibile vivere in modo rinnovato l'esperienza dell'abitare.

CAP. 4

L'ARTE DI ABITARE: PROSPETTIVE EDUCATIVE

La ricerca ha permesso di accostare le preziose pratiche dell'abitare rispetto al campione selezionato, ponendone in luce anche le contraddizioni e le criticità. Quanto ci è stato offerto dai bambini, in termini di rappresentazioni, di pensieri e di vissuti ci ha fatto toccare con mano la complessità delle pratiche abitative e il loro profondo valore esistenziale. Non abbiamo certamente ottenuto una registrazione puntuale e fedele dei processi abitativi e del loro spessore simbolico; tuttavia, abbiamo potuto raccoglierne feconde istanze educative.

Rimane forte la consapevolezza che i risultati emersi sono profondamente condizionati dalle peculiarità del contesto territoriale bresciano e che le suggestioni emerse, specialmente nella polarizzazione città/zona industriale e montagna/pianura non sono da intendersi in modo così rigido e, soprattutto, non possono essere applicate in modo analogo ad altri contesti territoriali. Le diverse forme che assume ogni tessuto urbano, variando per dimensioni e forme, per caratteristiche e culture abitative, rendono i territori irriducibili gli uni agli altri.

Gli esiti della ricerca vorrebbero pertanto sottrarsi a generalizzazioni indebite e inopportune. Ciò che tuttavia si può considerare rilevante e comunque valido è il desiderio di mettere a fuoco le rappresentazioni dei bambini, offrendo uno stimolo al discorso pedagogico, per elaborare progetti fondati su un'analisi critica della realtà e approcci trasformativi dell'ordine esistente, che muovano da una concreta rilevazione della qualità dell'abitare.

Lo spazio esistenziale, sia esso domestico o pubblico, ha rappresentato l'oggetto della presente ricerca, rispetto a cui ci si è accostati secondo una duplice prospettiva ermeneutica. Da un lato si è inteso cogliere come lo spazio e i suoi oggetti influenzino lo sviluppo umano, ne condizionino i riferimenti, ne innervino il significato. Dall'altro lato, tuttavia, non si vuole lasciare in ombra il fatto che la configurazione dello spazio sia il risultato di un processo attivo, in cui coloro che abitano lo spazio (in questo caso i bambini) non siano solo destinatari ma costruttori attivi del medesimo spazio, capaci di porre in essere processi di appropriazione e modificazione degli assetti, imprimendo la propria iniziativa, nel segno dell'unicità che connota ogni essere umano.

Il senso dell'abitare, pertanto, non è un esito definito una volta per tutte o uno stato esistenziale stabile, ma è dinamico e in continua evoluzione. "L'arte di abitare", scrive Vitta, non può essere insegnata: è un'esperienza troppo soggettiva. Ciò che si può fare "è indicare delle possibilità, offrire delle alternative,

dar vita a delle tendenze”¹⁰⁸. In termini pedagogici, possiamo affermare che l’abitare è un processo, è in formazione, cresce con l’abitante stesso e si trasforma con lui e le sue diverse percezioni dell’abitare, anche con le inedite esperienze che compie in tale dominio. L’abitare implica anche l’impegno, l’iniziativa, la creatività e la progettualità.

La dimensione pedagogica della ricerca, con un’attenzione particolare dedicata a promuovere uno sguardo critico sulla realtà e una disposizione partecipativa, trova in questo capitolo ermeneutico e progettuale una particolare manifestazione: si vorrebbe esprimere, infatti, un’attenzione non solo a promuovere le condizioni per sviluppare un’adeguata esperienza dell’abitare, ma anche le disposizioni per rinnovare una cultura dell’abitare legata alla responsabilità, alla partecipazione, all’inclusione¹⁰⁹.

L’esperienza dell’abitare porta a confrontarsi con la storia, l’identità dei luoghi, le forme e le caratteristiche geografiche, i limiti e i confini, ma anche con le potenzialità, le possibilità, le aperture. Ogni bambino ha bisogno di abitare i propri quartieri, le proprie città, i propri territori. “Il vero scopo da perseguire”, prendendo in prestito le parole di Bertolini, “è di fargli riguadagnare il possesso della città”¹¹⁰, in qualità di cittadini.

In prospettiva educativa si possono profilare alcune direzioni di lavoro che permettano ai bambini di scoprire la ricchezza dell’abitare e viverne fino in fondo i significati esistenziali. Indichiamo in tal senso alcune direzioni pedagogiche: promuovere forme nuove di radicamento; affinare la capacità percettiva; rendere più intenso, anche emotivamente, lo sguardo; sostenere l’atteggiamento della cura; generare modi imprevedibili di abitare gli spazi di vita; sviluppare un modo etico di stare nello spazio.

4.1 Sentirsi situati: per stare al mondo

Un primo rilancio che vorrei proporre riguarda il senso stesso dell’abitare, ossia la necessità dell’essere umano di esistere prendendo dimora e situandosi nel mondo. Lo spazio, infatti, è fondamentale per l’esistere umano, non solo perché offre una posizione e dei riferimenti oggettivi, ma perché è il *medium* attraverso cui l’uomo si colloca nel mondo.

Nell’analitica dell’esserci per M. Heidegger lo spazio vissuto diventa, attraverso l’abitare, la declinazione della possibilità di portare a compimento l’esistenza umana¹¹¹. In *Sein und Zeit*, il filosofo lega etimologicamente l’infinito di “io sono” al significato di “abitare presso”¹¹².

¹⁰⁸ M. Vitta, *Dell’abitare. Corpi, spazi, oggetti, immagini*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 2008, p. 368.

¹⁰⁹ C. Laneve invita a riscoprire “tutta la portata della *cittadinità*, dell’essere, cioè, cittadini capaci di attestare, di promuovere e diffondere la *cultura della città*”. C. Laneve (a cura di), *Vivere in città. Linee di pedagogia urbana*, Editrice La Scuola, Brescia, , p. 5.

¹¹⁰ Cfr. P. Bertolini, *La città: un oggetto pedagogico?*, in M. Gennari (a cura di), *La città educante*, SAGEP, Genova, 1989, p. 50.

¹¹¹ M. Heidegger, *Essere e tempo*.

Una disposizione che può concorrere a dar vita a un sentirsi situati è quella dell'intimità con gli spazi di vita, una sorta di "sentirsi dentro". L'abitare necessita di tale condizione di prossimità con gli spazi, in modo da preservarli (e preservare l'esperienza dei bambini) dall'insignificanza.

Avvertire lo spazio come un luogo protetto, da cui non ci si sente esclusi, è un vissuto fondamentale per conferire senso al proprio abitare, tanto domestico quanto pubblico. Abitare, scrive V. Iori, "significa sentirsi 'domiciliati' in uno spazio-territorio relazionale, appartenere a un mondo e trovare in esso il senso per la propria storia"¹¹³.

Le caratteristiche fisiche degli spazi non esulano da una profonda implicanza con le relazioni, le sensazioni e i legami. La casa, ad esempio, può rappresentare il luogo dell'intimità se custodisce trame relazionali, incontri, condivisione, cura; tuttavia, in assenza di legami o in presenza di relazioni disfunzionali, essa non funge più da luogo della protezione e della prossimità.

Così pure gli spazi pubblici diventano un tessuto esistenziale significativo, se le emergenze architettoniche e gli assetti urbanistici sanno mantenere un alto valore simbolico e relazionale, permettendo alle persone (in particolare ai bambini) di sostare, giocare, attendere e perdere tempo: in altri termini, di abitare.

Le riflessioni svolte a partire dagli esiti della ricerca hanno più volte portato a considerare con preoccupazione il senso di estraneità di molti bambini rispetto agli spazi di vita. Spesso ci si è posti la domanda: cosa accade quando gli spazi di vita perdono la possibilità di accogliere le tracce dell'abitare e di generare esperienza? La denuncia di Derrida rispetto alla sempre più pervasiva estraneità della città postmoderna, in cui tutto sembra "esterno"¹¹⁴ e privo di intimità, ci permette di insistere su questo registro dell'intimità con i luoghi di vita, che veicola il senso di un sentirsi accolti dai luoghi.

Il sentirsi parte degli spazi di vita, senza cadere nell'intimismo, è un'esperienza simbolica prima ancora che architettonica, che designa la possibilità di non disperdersi ma di sentirsi parte dei propri contesti.

Lo spessore antropologico dei luoghi prende forma a partire da un sentire che è quello del *chez soi*, per dirla con le parole di Augé, ossia dell'essere a casa propria¹¹⁵. In questo situarsi avviene il riconoscimento dei luoghi come luoghi identitari, in cui è possibile instaurare legami significativi.

In prospettiva pedagogica è fondamentale lavorare nella direzione di offrire intenzionalmente ai bambini plurime possibilità di riconoscere i propri spazi come spazi di "intimità", in cui incontrarsi con se stessi e con gli altri all'insegna del riconoscimento. L'attuale dispersione, o eccessiva dilatazione, del senso di radicamento nei luoghi, reclama il bisogno di far parlare i vissuti spaziali dei bambini, le memorie familiari e collettive, le esperienze di vita.

¹¹² Cfr. V. Cesarone, *Per una fenomenologia dell'abitare. Il pensiero di Martin Heidegger come oikosofia*, Marietti, Genova 2008.

¹¹³ V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere: spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento, 2006, pp. 81-82.

¹¹⁴ J. Derrida, *Adesso architettura*, Scheiwiller, Milano, 2008, pp. 109-110.

¹¹⁵ M. Augé, *Tra i confini. Città, luoghi, integrazioni*, Bruno Mondadori, Milano, 2007, p. 42.

Richiamiamo con forza, pensando ai disegni della casa prodotti dai bambini, la riflessione di Bachelard: “Ogni grande immagine semplice è rivelatrice di uno stato d’animo. La casa, ancora più del paesaggio, è ‘uno stato d’animo’, anche riprodotta nel suo aspetto esterno, essa rivela un’intimità”¹¹⁶. Un pensiero corre in questo senso all’abitare domestico, che si configura specialmente nei contesti urbani come sfuggente e frammentario, il quale nella voce dei bambini reclama invece il bisogno di un maggior radicamento. Vivere il dentro della propria casa, insieme agli affetti familiari, ci fa sentire di possedere un “posto al mondo”. L’interno è il “nostro angolo del mondo”, “se nell’educazione manca questo luogo fisico e interiore il soggetto non ha ‘dove’ stare”¹¹⁷.

Permettere ai bambini di costruire tane negli angoli dell’abitazione, capanne improvvisate, rifugi sotto e tra i mobili sono esperienze dall’instimabile valore simbolico: più questi rifugi sono piccoli più corrispondono al bisogno di protezione e di raccoglimento. Il senso del luogo si prefigura a partire dalla percezione di appartenere ad un ambiente, generando una disposizione di consonanza con gli spazi di vita.

La casa, come luogo privilegiato dell’intimità, non può tuttavia diventare il luogo dell’intimismo, e quindi della separazione dal mondo. Come osserva Lévinas, “Il ruolo privilegiato della casa non consiste nell’essere il fine dell’attività umana, ma nell’esserne la condizione e, in questo senso, l’inizio”.

E così la soglia di casa non dovrebbe essere una barriera che tiene il mondo fuori e concentra il senso solo su ciò esiste dentro. La soglia dovrebbe costituire il confine a partire da cui qualcosa di nuovo comincia ad esistere. L’intimità della casa, in altri termini, dovrebbe essere la condizione per aprirsi al mondo e situarsi nel mondo. Continuando con Lévinas, ci “si pone all’esterno partendo da un’intimità”¹¹⁸.

Anche rispetto agli spazi pubblici va riconosciuto un sentire fatto di intimità e di radicamento. Si possono immaginare percorsi educativi che permettano ai bambini di elaborare storie comuni rispetto agli spazi pubblici, ma anche di raccogliere (e fare proprie) le tracce di storie passate. In questo modo, si può promuovere un mutamento di funzione dello spazio urbano: da luogo del consumo e dell’attraversamento fugace, a luogo che custodisce elementi identitari e vissuti significativi, che danno forma al senso di appartenenza e al riconoscimento in vissuti comuni.

A titolo esemplificativo, riportiamo la suggestiva sintesi delle piste che P. Bertolini ha proposto per un accostamento pedagogico alla città: (vedi Tab. 1)

¹¹⁶ G. Bachelard, *La poetica dello spazio*, Dedalo, Bari, 1975, p. 95.

¹¹⁷ V. Iori, *Nei sentieri dell’esistere: spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, p. 73.

¹¹⁸ E. Lévinas, *Totalità e infinito. Saggio sull’esteriorità*, Jaca Book, Milano, 2000.

Tabella 1. Tre piste per un uso pedagogico della città

Città come...	Parole chiave	Tecniche in generale	Tecniche in specifico	Risultati attesi	Ottiche di valutazione
... fonte e contenitore di <i>conoscenze</i> (Approccio teorico associazionistico)	Riproduzione Esecuzione Memorizzazione	- unità didattiche chiuse - libri/testi - Lezioni - Sequenze programmate	- Percorso guidato - Aula specializzata - Testo guida	Conoscenze consolidate di sequenze significative della città	- Fedeltà riproduttiva - Uso attivo delle conoscenze acquisite (Correlazioni/confronti)
... occasioni e opportunità per fare cultura (Approccio teorico costruttivista – Piaget)	Esperienza diretta Elaborazione culturale	Ricerca: - osservazioni - ipotesi - sperimentazione - verifica	- Percorso polivalente - Laboratorio - Coinvolgimento di agenzie formative del territorio	Elaborazione di percorsi metodologicamente significativi	- Coerenza interna - Validità dei risultati con la cultura diffusa
... stimolo della fantasia (Approccio teorico gestaltico)	Intuizione Invenzione	- Gioco libero - Teatro libero - Brainstorming	- Gioco in situazione - Percorso libero - Immersione totale nella città	Produzione di lampi immaginativi, di illuminazioni	- Persistenza di queste illuminazioni - Generatività

Tratto da P. Bertolini, "La città: un oggetto pedagogico?", in M. Gennari (a cura di), *La città educante*, SAGEP, Genova, 1989, p. 54.

E' importante sottolineare che, nel pensiero pedagogico di Bertolini, le tre piste non sono l'una alternativa all'altra, ma vanno perseguite tutte e tre dialetticamente.

L'agire educativo dovrebbe promuovere occasioni ed esperienze di consolidamento del senso dell'abitare, generando significative appartenenze e senso di radicamento: disposizioni imprescindibili per rafforzare quel vincolo che lega le identità personali e collettive ai luoghi in cui accadono. I bambini, per crescere, hanno bisogno di dare un luogo agli eventi che via via segnano la loro storia, sedimentando vissuti e significati attinenti al proprio Sé, un Sé che si avvera in profonda connessione con il mondo di cui fa parte¹¹⁹.

4.2 Sensorialità e corporeità: per abitare il mondo

I rimandi che sono pervenuti dai bambini rispetto agli spazi urbani indicano che l'esperienza della città è sempre più raramente un'esperienza diretta. Basta percorrere le vie dei centri urbani per trovarsi a vivere l'esperienza di essere avvolti da una molteplicità di stimoli visivi, che distraggono dalla presenza degli edifici, delle architetture, delle persone. Vettrine, insegne, pubblicità, immagini in tutte le forme catalizzano l'esperienza dell'abitare urbano.

Già Benjamin ammoniva rispetto all'eccessiva attivazione dell'elemento visivo a scapito di una più completa esperienza percettiva: "l'occhio è di gran lunga più occupato dell'orecchio" e di altri sensi nell'approccio all'urbanità¹²⁰. L'occhio diventa così "organo della coscienza"¹²¹, accesso privilegiato sul mondo e filtro di rielaborazione degli spazi. E' importante restituire valore, attraverso sollecitazioni multisensoriali, a tutti gli elementi che danno vita ad un'esperienza sensoriale, non solo a quello visivo.

La parte più reale della città, fatta di edifici e di presenze, rischia oggi di lasciare il posto a quella più immaginaria, fatta di simulacri e virtualità. Eppure l'infanzia è il periodo della scoperta, dell'esplorazione degli spazi, un'esplorazione concreta, di totale immersione nello spazio. In questa età della vita è preponderante la spinta a scoprire il mondo, per conoscerlo e dargli significato.

I bambini sono esploratori, curiosi e avidi di toccare, annusare, avventurarsi. L'intelligenza cognitiva ed emotiva si sviluppa attraverso le esperienze che si possono compiere negli ambienti in cui si abita. Si cresce attraverso il contatto con gli spazi, le persone, gli oggetti che li circondano¹²². L'esperienza negli spazi è matrice di conoscenze e apprendimenti, in virtù della stretta implicanza e della reciproca stimolazione tra facoltà cognitive, competenze emotive e capacità relazionali.

¹¹⁹ Cfr. M. Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, La Scuola, Brescia, 2012.

¹²⁰ W. Benjamin, *Immagine di città*, Einaudi, Torino, 1971, p. 11.

¹²¹ R. Sennet, *La coscienza dell'occhio. Progetto e vita sociale della città*, p. 20. Cfr. altresì G. Mastrigli (a cura di), *Junkspace. Per un ripensamento radicale dello spazio urbano*, Macerata, Quodlibet, 2006.

¹²² Cfr. J. S. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992; M. Menès, *Il bambino e il sapere*, La Scuola, Brescia, 2013.

Il corpo, nella sua accezione olistica, è centrale nel nostro rapporto con il mondo¹²³. Esso dà forma al modo con cui abitiamo il mondo, imprimendo tracce del nostro stare, ed è al tempo stesso una fonte insostituibile di conoscenza del mondo stesso. Ritroviamo in questo senso nel pensiero di M. Merleau-Ponty l'invito a non sostenere che il nostro corpo è nello spazio, quanto piuttosto che esso *abita* lo spazio, in virtù del fatto che vi è presente con tutto se stesso, con il proprio corpo, attivando il sistema percettivo e il dominio emotivo-affettivo, rendendolo oggetto di esperienza¹²⁴.

La topologia di una casa o di uno spazio pubblico viene rimandata da un bambino in funzione delle sue esperienze e delle relazioni instaurate con quel luogo. "Lo spazio omogeneo e *oggettivo* della geometria", scrive U. Galimberti, "acquista senso solo partendo dallo spazio *orientato* del corpo"¹²⁵.

Nell'esperienza dell'abitare la dimensione del corpo è fondamentale. Senza la fisicità della corporeità non sarebbe possibile prendere spazio. Il nostro esistere corporeo, ossia "il corpo che siamo"¹²⁶, ci apre al mondo. Il nostro corpo ci dà la possibilità di fare esperienza del mondo. Il radicarsi nello spazio è, appunto, incarnato: noi entriamo nello spazio prendendovi una posizione con il corpo. Una pedagogia dello spazio non può bypassare una pedagogia del corpo¹²⁷.

Se la dimensione corporea è così centrale, in termini educativi non possiamo prescindere dagli aspetti più connessi con tale dimensione, ossia quelli sensoriali. La mediazione dell'incontro con lo spazio è affidata alla percezione. L'abitare prende forma attraverso un sentire, fatto di sensazioni e di sentimenti. I bambini usano i sensi come modalità primaria e privilegiata per entrare in relazione con lo spazio. L'incontro con il mondo è, appunto, un contatto fatto di percezioni e di impatto sui cinque sensi.

In tal senso, le parole di Michel Serres sono davvero emblematiche. "Il mio corpo – e io non ci posso far niente – non è calato in una varietà unica e specificata. Nello spazio euclideo lavora, ma vi lavora e basta. Vede in uno spazio proiettivo. Tocca, carezza e maneggia in una varietà topologica. Soffre in un'altra, sente e comunica in una terza [...] Il mio corpo, dunque, non è calato in uno spazio unico, bensì nella difficile intersezione di questa numerosa famiglia di spazi; nell'insieme delle connessioni e dei collegamenti da praticare tra queste varietà di spazi"¹²⁸.

La topologia spaziale prende forma attraverso una sorta di topologia sensoriale, nasce dal nostro corpo che si relaziona con lo spazio. Per questa ragione è fondamentale non trascurare il *medium* corporeo nelle proposte educative di accostamento allo spazio. Il mondo viene ad essere conosciuto attraverso il nostro corpo: le prime esperienze che ogni bambino compie sono di contatto fisico con la realtà.

¹²³ Cfr. M. Contini, Non di solo cervello. Educare alla connessioni mente-corpo-significati-contesti, Raffaello Cortina editore, Milano, 2006.

¹²⁴ M. Merleau-Ponty, Fenomenologia della percezione, Bompiani, Milano 2003.

¹²⁵ U. Galimberti, Il corpo, Feltrinelli, Milano 1993.

¹²⁶ P. Prini, Il corpo che siamo, SEI, Torino, 1991.

¹²⁷ L. Balduzzi (a cura di), Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche, La Nuova Italia, Firenze, 2002; I. Gamelli, Pedagogia del corpo, Meltemi, Roma, 2001.

¹²⁸ M. Serres, Discorso e percorso, in C. Lévi-Strauss (a cura di), L'identità, Sellerio, Palermo, 2003.

Riprendendo i pioneristici studi di Hart e Moore, possiamo anche rilanciare l'importanza dell'esplorazione attiva e dell'azione nello spazio, al fine di promuovere la maturazione delle capacità implicate nelle rappresentazioni spaziali¹²⁹. Se i bambini pervengono alla rappresentazione spaziale, passando attraverso l'azione e il movimento esplorativo, ne giovano i processi di interiorizzazione delle categorie spaziali. Lo spazio deve offrire ai bambini l'occasione di sperimentare la quiete e il movimento, le vicinanze e le lontananze, i confini e le direzioni, i vincoli e le opportunità, le distanze e le grandezze.

Il libero movimento, il camminare e il percorrere gli spazi sono essenziali per instaurare una relazione profonda con essi e sviluppare le competenze necessarie per generare adeguate mappe mentali e processi rappresentativi. Questa attività di *cognitive mapping*¹³⁰, come abbiamo già avuto modo di ribadire, non è rilevante solo sul piano cognitivo bensì, più profondamente, anche sulla formazione dell'identità, passando attraverso un coinvolgimento emotivo-affettivo¹³¹.

Un'esperienza particolarmente significativa ed intensa, in questa prospettiva, è quella del camminare nei luoghi pubblici¹³². Si tratta di un'esperienza che oggi si misura con le amare parole di R. Solnit,

quello che un tempo era spazio pubblico ora è destinato a dare accoglienza e protezione alle automobili, i centri commerciali sostituiscono le vie principali, le strade non hanno marciapiede; negli edifici si entra dal garage; i municipi non hanno una piazza; e ovunque muri, barriere, cancelli. La paura ha generato uno stile di architettura e di disegno urbano [...] dove essere un pedone in molte ripartizioni e "comunità" cintate, vuol dire essere una persona sospetta. Contemporaneamente, il terreno rurale e le periferie un tempo invitanti delle piccole città sono stati inghiottiti da lottizzazioni destinate ai pendolari dell'automobile o altrimenti sequestrati. [...] una crisi sia delle epifanie private del passante solitario, sia delle funzioni democratiche dello spazio pubblico¹³³.

L'articolata riflessione della Solnit conferisce un forte impulso all'istanza del camminare, come esperienza corporea che può rappresentare un baluardo contro la diffusa sottrazione di esperienze integrate di mente e corpo dentro i paesaggi e le città¹³⁴. Nella fenomenologia di E. Husserl la Solnit rinviene una suggestione

¹²⁹ R. Hart, G.T. Moore, "The Development of Spatial Cognition: a Review", in R.M. Downs, D. Stea (eds), *Image and the Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behaviour*, Aldine, Chicago, 1973.

¹³⁰ Cfr. al riguardo gli studi della Axia sul *cognitive mapping*, in G. Axia, *La conoscenza dell'ambiente nel bambino*, Giunti, Firenze, 1986.

¹³¹ Cfr. I. Altman - S.M. Low (eds), *Place Attachment. Human Behavior and Environment. Advances in Theory and Research*, Plenum Press, New York, 1992.

¹³² Cfr. D. Demetrio, *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2005.

¹³³ R. Solnit, *Storia del camminare*, Bruno Mondadori, Milano 2002, p. 12.

¹³⁴ F. Careri, *Walkscapes: camminare come pratica estetica*, Einaudi, Torino, 2006.

particolarmente emblematica, che induce a considerare il camminare come l'esperienza che ci permette di comprendere il corpo in relazione con il mondo¹³⁵.

Sempre la Solnit ricorda come l'esperienza del camminare sia centrale anche nell'esistenza e nella speculazione di J.J. Rousseau, nelle cui opere è costante il richiamo a tale esigenza profonda: "non riesco a meditare se non camminando"¹³⁶. Da qui l'invito della studiosa a coltivare il "passeggio urbano". "La città è un linguaggio, una miniera di possibilità, e camminare è l'atto di parlare quel linguaggio, di scegliere tra quelle possibilità. Proprio come una lingua delimita ciò che può essere detto, così l'architettura traccia i limiti entro i quali si può camminare, ma chi cammina inventa altri modi di muoversi"¹³⁷.

L'esperienza dell'abitare, in sintesi, non può avvenire solo percorrendo pavimenti e collocando il proprio corpo all'interno di edifici chiusi: l'essere umano, il bambino in particolare, deve poter vivere nel mondo. Nell'esperienza di attraversare uno spazio, un paesaggio si ha la possibilità di accogliere un mondo, di interpretarlo.

Sottrarre ai bambini questa esperienza comporta una trasformazione profonda del rapporto più generale tra corpo e spazio. Accogliamo quindi la denuncia di P. Virilio: "dall'eliminazione dello sforzo fisico della camminata alla perdita sensomotoria indotta dal primo trasporto veloce, abbiamo raggiunto condizioni al limite della deprivazione sensoriale"¹³⁸.

Gli spazi della città devono tornare a porsi come autentici scenari esistenziali, che ospitano il desiderio di scoperta e di esplorazione dei bambini. I bambini devono poter dar vita, anche negli spazi urbani, ad esperienze sensoriali che permettono loro di creare profonde relazioni con tali luoghi.

4. 3 Sentire lo spazio: la matrice emotiva dell'abitare

Il dispiegamento dei sensi è un passaggio inaggrabile per prendere contatto con lo spazio, per percepirlo e percepirsi in esso, quindi per dargli una consistenza e una forma. Il senso dell'abitare scaturisce da un contatto percettivo con spazi e oggetti, ma tocca poi i vissuti emotivi e genera apprendimenti. L'esperienza dell'abitare, specialmente nell'infanzia, è un'esperienza globale, che chiama in causa il "cuore, mente, mano" di pestalozziana memoria.

Come abbiamo già avuto modo di ribadire, è di un'importanza fondamentale per i bambini il fatto di vivere situazioni percettive autentiche, da protagonisti, potendo toccare e vedere, sentire e annusare, ossia sperimentare una feconda esplorazione sensoriale ed affettiva. Il senso del luogo si fissa attraverso le

¹³⁵ E. Husserl, *Il Mondo-della-Vita e la costituzione del Mondo Esterno* circostante, 1931.

¹³⁶ J.-J. Rousseau, *Le confessioni*, Garzanti, Milano 1976, p. 426.

¹³⁷ R. Solnit, *Storia del camminare*, p. 243.

¹³⁸ P. Virilio, *L'art du moteur*, Editions Galilée, Paris, 1993, p. 85.

percezioni che il bambino ne ricava. Tuttavia, la sensazione carica i luoghi di significati, li fa ricordare, li rende unici perché si coniuga ad una “risonanza” emotiva, ad un “retentissement”¹³⁹.

Emblematico, in tal senso, è il richiamo alla suggestiva ode all’infinito, nei cui versi Leopardi ci accompagna in un crogiolo di sensazioni, affetti, memorie che definiscono uno spazio che sembra indefinibile: L’infinito (Sempre caro mi fu quest’ermo colle... e il naufragar m’è dolce in questo mare).

La pregnanza percettiva e la forza affettiva dei luoghi sono condizioni essenziali per dar vita ad un’autentica esperienza dell’abitare. I vissuti che scaturiscono dal rapporto con lo spazio che ci circonda innervano il senso dello stare nel mondo, quindi dell’abitare., poiché l’esperienza abitativa è esperienza emotivo-affettiva e risuona nei vissuti, nelle memorie, nei pensieri.

In questo senso, assume un importante rilievo educativo il poter lavorare con i bambini sulla dimensione dei vissuti, non disgiunta dalla dimensione sensoriale. Gli spazi in cui i bambini hanno “abitato”, e che rievocheranno da adulti, sono accompagnati da voci, da percezioni olfattive e uditive, come pure da vissuti emotivo-affettivi.

Non è un caso che, quando ci troviamo ad evocare i luoghi della nostra infanzia, ci sorprendiamo di averne trattenuto gli odori e richiamiamo alla mente i luoghi attraverso particolari profumi piacevoli o odori sgradevoli, mai disgiunti da vissuti emotivo-affettivi. Il ricordo si lascia accompagnare dalla rievocazione di un preciso spazio vissuto. Quando evochiamo episodi o scene di vita, le collochiamo sempre in un ben connotato contesto spaziale, che tuttavia non è ricordato per le sue caratteristiche geometriche quanto per i rimandi emotivi.

Osservando le mappe dei bambini che crescono in contesti fortemente urbanizzati e rilevando il venir meno di uno spessore emotivo-affettivo degli spazi, non si può non avvertire un preciso monito di natura pedagogica a recuperare il potenziale educativo delle città. Scrive D. Fabbri: “è l’indifferenza emotiva e cognitiva che uccide i nostri spazi, le nostre città, la nostra terra, così come è l’indifferenza dei nostri sguardi paralizzanti che uccide il nostro desiderio di conoscere, la nostra curiosità, la nostra possibilità di sorprenderci”¹⁴⁰. Luoghi pubblici ed edifici privati hanno bisogno di prendere nuovamente vita, attraverso un’intensa relazione tra bambini e spazio, avviando incontri contraddistinti da un pregnante spessore emotivo-affettivo.

Il senso dell’abitare, infatti, si costruisce su una matrice emotiva, segue una logica affettiva. Per ogni uomo, in ogni età della vita, lo spazio urbano offre un caleidoscopio emotivo, con cui è importante entrare in contatto: “l’angoscia si alterna alla serenità, il disorientamento alle polarizzazioni, l’inquietudine alla calma, l’affollamento alla solitudine”¹⁴¹. Nei percorsi quotidiani tra gli spazi urbani, si possono rintracciare ed

¹³⁹ Bachelard, La poetica dello spazio, Bari, Dedalo, 1975, p. 26.

¹⁴⁰ D. Fabbri, Cittadini del conoscere, in L. Mortari (a cura di), Educare alla cittadinanza partecipata, Bruno Mondadori, Milano, 2008, p. 115.

¹⁴¹ M. Gennari, “Architetture della città educante”, in M. Gennari (a cura di), La città educante, p. 136.

interiorizzare dei punti di riferimento del tutto personali, angoli o edifici verso i quali sviluppare un investimento emotivo, quartieri con cui ci si identifica o che si sogna.

In una prospettiva pedagogico-educativa è fondamentale non tacere questa componente ma, anzi, accettarne la presenza e imparare a riconoscerne il potere, permettendo ai bambini di nominare le tonalità emotive dei luoghi¹⁴². Il sentire, come ricorda R. De Monticelli, possiede una “natura identitaria”: nell’ “ordine del cuore” risiede l’identità delle persone”¹⁴³. Il sentire è profondamente connesso al “chi siamo”, ne costituisce una componente strutturale, pertanto non può essere estromesso dal rapporto tra uomo e mondo, tra bambino e mondo.

Il senso di un luogo, pubblico o privato che esso sia, è intriso di una sorta di partecipazione emotiva verso quel luogo stesso: non nasce solo da un accesso ad informazioni. Ciò significa che la dimensione emotivo-affettiva conferisce una consistenza esistenziale agli spazi di vita e costituisce un importante supporto nella progettazione di azioni nello spazio e per lo spazio.

La città deve tornare a lasciarsi penetrare, recuperando la funzione di spazio che accoglie storie. Le nuove generazioni hanno bisogno di recuperare un’esperienza, che è insieme sensibile e affettivo, rispetto alla città, realizzando una sorta di immersione negli spazi, secondo un approccio globale, che non esclude alcune dimensioni percettive ma avvenga in modo integrato. “Qualsiasi strumento di osservazione che non sia l’immersione totale si rivela inadeguato” per compiere un’esperienza autentica della città¹⁴⁴.

In generale lo spazio non può rimanere una mera struttura oggettiva e misurabile. Il bambino deve poterlo accostare, vivere, sentire. Lo spazio è spazio vissuto nella misura in cui è connotato da una tonalità emotiva. Affinchè l’esperienza dell’abitare sia scoperta in tutta la sua carica emotiva e simbolica, è importante riconoscere e valorizzare lo spessore affettivo dell’approccio allo spazio. Per comprendere in modo integrale ed integrato la realtà è indispensabile passare attraverso il vissuto, che sviluppa coinvolgimento e rende partecipi degli eventi. I sentimenti offrono un essenziale contributo alla comprensione del mondo circostante, perché alimentano una fondamentale disposizione al “prendere parte” agli eventi, assumendoli come eventi implicanti, connotati da tonalità vitali, quindi non distanti. Educare alla capacità di “sentire” è un preludio al senso dell’abitare, poiché il senso del luogo non può prescindere “dalla sua componente fisica, sensibile, corporea, estetica”¹⁴⁵.

In quanto spazio vissuto, secondo il famoso assunto fenomenologico che ha preso le mosse da E. Husserl, lo spazio è in un certo senso la situazione che ci permette di abitare il mondo, a condizione, appunto, che tale spazio sia “vissuto”.

¹⁴² Cfr. B. Rossi, *Avere cura del cuore. L’educazione del sentire*, Carocci, Roma, 2006; L. Perla, *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, La Scuola, Brescia, 2002.

¹⁴³ R. De Monticelli, *L’ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano, 2003, p. 82.

¹⁴⁴ U. Hannerz, *Esplorare la città. Antropologia della vita urbana*, Il Mulino, Bologna, 1992.

¹⁴⁵ R. Messori, *Dall’identità narrativa all’itineranza. Ricoeur e la questione della spazialità*, in *Magisterium*, 1, 1997, pp. 31-74.

Per dare spazio a tali dinamiche, è necessario recuperare la possibilità di farsi sorprendere, senza dover sempre condurre esperienze premeditate, ma lasciandosi stupire da anfratti e sperimentando anche l'incertezza del doversi orientare, riattivando i sensi. In questo senso, ribadiamo l'importanza del camminare in città, affinché gli spazi urbani si dischiudano a chi si fa loro incontro, a chi li percorre a piedi lasciandosi colpire dalle sollecitazioni emotive, perché fisicamente presenti dinanzi agli spazi.

I bambini, per rendere gli spazi eloquenti, devono poterli imprimere nella propria mente, attraverso intensi marker che scaturiscono da sensazioni, vissuti, emozioni. Per poter cogliere la risonanza emotiva dei luoghi, lasciandosi magari sorprendere da sensazioni imprevedibili, i bambini hanno bisogno di incontri spontanei. Ossia di incontri che comportano anche una continua riorganizzazione delle mappe mentali e delle pratiche abitative.

Questa è un'esperienza che può vivere solo chi cammina e attraversa i luoghi, fuggendo da transiti standardizzati. Camminando lo sguardo diventa più attento e rifugge da letture opacizzate, che rischiano di sottrarre senso e interesse verso la città.

Lo spostamento attivo nello spazio, garantito dalla possibilità di poterlo percorrere in modo autonomo e con i giusti tempi, infatti, non solo fornisce ai bambini utili informazioni geografiche e stimoli cognitivi, ma permettere loro di avviare intense esperienze emotivo-affettive. I riferimenti affettivi sono importanti elementi intorno a cui i bambini organizzano il senso del loro abitare il mondo e definiscono la propria posizione in relazione ad esso.

Dal punto di vista educativo è quanto mai opportuno riportare i bambini nei luoghi pubblici, sulle strade, nelle piazze permettendo loro di vivere occasioni di rapporto intenso con questi spazi, sviluppando sentimenti di appartenenza e di affezione. L'elaborazione di punti di riferimento è strettamente connesso agli ancoraggi affettivi: i luoghi sicuri sono connotati da vissuti rassicuranti e protettivi, non già dalla presenza di telecamere! E proprio i luoghi della socializzazione concorrono a trasmettere peculiari significati identitari ed affettivi¹⁴⁶.

La possibilità di frequentare luoghi di ritrovo, come le piazze ma anche i mercati, fa sì che si possano coagulare importanti esperienze affettive. Gli incontri sono forieri di informazioni, curiosità, stimolano capacità relazionali e spirito di osservazione, imprimono significati identitari. I luoghi dell'incontro fanno sperimentare il senso di vicinanza e di lontananza, lo stare e il rimanere, il muoversi e il ritrovarsi: sono tutte azioni che rimandano al rapporto con lo spazio, attraverso cui si avvia il rapporto con sé e con gli altri. Le ricerche di Noschis individuano nei luoghi dell'incontro (bar, piazze, negozi...) degli autentici *high points*, ossia dei punti geografici dalla forte valenza emotiva e identitaria, e rilanciano l'importanza per i bambini di vivere e frequentare i quartieri in cui abitano, fuggendo all'isolamento e alla specializzazione degli spazi¹⁴⁷.

¹⁴⁶ Cfr. M. Amadini, *Children and architecture: educational perspectives*, in Huzjak, M., *Researching Paradigms of Childhood and Education*, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Zagabria, 2015, pp. 64-72.

¹⁴⁷ K. Noschis, *Signification affective du quartier*, Librairie des Méridien, Paris, 1984.

4.4 Un tempo per abitare

La nostra riflessione pedagogica sullo spazio non può prescindere da un pensiero anche alla categoria esistenziale del tempo. Se spazialità e temporalità sono essenziali l'una all'altra, l'esperienza educativa stessa non può darsi senza spazio o senza tempo.

L'antropologo La Cecla lo afferma in modo evidente in una successione di considerazioni serrate: "L'abitare non è una percezione istantanea [...] Ci vuole tempo [...] L'abitare è la dimensione diacronica della presenza, questa presenza allungata nel tempo"¹⁴⁸. L'esperienza abitativa, pertanto, non può essere intesa come una questione legata alla categoria dello spazio; è intrinseca in essa anche la dimensione temporale. In prospettiva educativa, è vano intendere il senso dell'abitare come un costrutto che possiede un riferimento esclusivo ad un preciso spazio, poiché esso implica anche il costituirsi di una storia, con un proprio divenire temporale, scandito dal succedersi di eventi e dall'alternarsi delle vicende esistenziali.

Ciò significa che è la disponibilità di un tempo opportuno la garanzia di poter abitare gli spazi di vita. L'abitabilità di uno spazio è legata ad un certo modo di percepirlo e tale percezione richiede la possibilità (ossia il giusto tempo) per vivere in questo spazio. La mancanza di tempo non favorisce la relazione con lo spazio, con gli spazi (sia privati che pubblici). Per poter percepire un legame con un luogo è necessario avere il tempo per "starvi presso".

Il declino dell'esperienza corporea dell'abitare, specialmente per quanto concerne gli spazi pubblici, non riguarda infatti solo una mancanza di spazi (piazze, marciapiedi, aree pedonali ...) ma soprattutto una mancanza di tempo, ossia di quella condizione necessaria per osservare, pensare, fantasticare, così come per stupirsi dinanzi all'inaspettato. Del resto, ce lo conferma Bagnasco in una delle più suggestive definizioni di città, essa è "l'aggregato sociale nel quale mentre si cerca una cosa se ne trova un'altra"¹⁴⁹. Per sorprendersi dinanzi al potere generativo degli spazi urbani, tuttavia, è necessario trattenersi e sostare in questi spazi, percorrerli e avere il tempo per scoprirli.

Oggi, invece, l'accelerazione erode il tempo dell'abitare. L'ecosistema in cui l'uomo vive, con la progressiva urbanizzazione, porta l'abitante (in questo caso il bambino) a distribuire la propria esistenza quotidiana in una serie di azioni e in sequenze di comportamenti che soggiacciono ai ritmi adulti, specialmente a quelli lavorativi: tutto ciò esercita un influsso profondo sull'idea dell'abitare.

La fretta toglie il tempo per percorrere gli spazi a piedi, indispetta verso gli attraversamenti e impone non tanto la prossimità agli spazi quanto la vicinanza più stretta, da percorrere nel più breve tempo possibile. Emblematica è in tal senso la fenomenologia del parcheggio: deve essere il più vicino possibile, si preferisce

¹⁴⁸ F. La Cecla, *Mente locale*, Eleuthera, 2011, p. 69.

¹⁴⁹ A. Bagnasco, *Fatti sociali formati nello spazio*, Franco Angeli, Milano, 1994.

spendere del tempo aspettando che il parcheggio si liberi piuttosto che lasciare l'automobile più lontano e dedicare lo stesso tempo al camminare.

Se l'abitare, per prendere sostanza, deve diventare esperienza continua ed evento reiterato, la dimensione della ripetitività acquisisce un valore formativo strategico. In un certo senso, l'abitare ha bisogno di farsi storia, di poggiare su una trama di gesti ripetuti e di relazioni non frammentarie. Lungi dall'essere passività e immobilismo, la routine conferisce stabilità e accoglie anche il rinnovamento.

Non nell'istante, nella fretta, nel frammento si costruisce il senso dell'abitare, ma in una trama di consuetudini che fanno parlare gli ambienti e gli oggetti (di casa e della città): solo in questo modo le architetture e gli arredi acquistano un potere identitario e concorrono al radicamento del sé, facendo davvero "sentire a casa". "La chiave", per riprendere un monito di Cassano, "sta nel ri-guardare i luoghi, nel duplice senso di aver riguardo per loro e di tornare a guardarli"¹⁵⁰.

Gli spazi e gli arredi domestici entrano autenticamente a far parte della propria esistenza, abitano nella memoria e compongono la nostra storia. Le ore e i giorni trascorsi in un luogo, da soli o insieme ad altre persone, la qualità del tempo trascorso in uno spazio, come pure la qualità delle relazioni intrecciate in quello spazio sono un passaggio ineludibile per dar corpo al senso di un luogo. Questa riflessione apre un pensiero critico sui ritmi di vita odierni, sul modo distratto con cui attraversiamo o sostiamo negli spazi, sull'incapacità di concedersi e concedere ai bambini del tempo per abitare il proprio mondo.

Sguardi superficiali, inquietezza, mancanza di rispetto non permettono di riconoscere il valore esistenziale dei luoghi che abitiamo. Il significato dell'abitare aderisce talmente al tempo quieto dello stare, che solo nel ritrovamento del tempo per stare nello spazio si arriva al vero senso della "geografia" dei luoghi, come intensamente espresso dalle parole di Perec: "il mondo non più come percorso da rifare senza sosta, non come una corsa senza fine, una sfida da raccogliere senza sosta, non come il solo pretesto di un'accumulazione disperante, né come illusione di una conquista, ma come ritrovamento di un senso, percezione di una scrittura terrestre, di una 'geografia' di cui abbiamo dimenticato di essere gli autori"¹⁵¹.

La vita quotidiana di adulti e bambini, invece, è organizzata in scansioni temporali che non prevedono la possibilità di "perdere tempo". Ogni giornata è segnata da un faticoso districarsi tra impegni. I bambini, fin da molto piccoli, hanno a che fare con il problema della mancanza di tempo e si sentono sollecitare con insistenza a "fare in fretta": non è possibile perdere tempo presso le piccole cose che ci circondano, sostare, osservare...¹⁵²

L'abitare, per esprimere i propri significati esistenziali, ha bisogno di una sorta di radicamento, ossia di una continuità, una regolarità che esprimono il senso etimologico dell'*habitus*. La quotidianità è, in tale prospettiva, connotato essenziale dell'abitare. Il tempo dell'abitare, scrive Vitta, "è quello di un eterno presente, nel quale le cose che svaniscono come ombre al tramonto riprendono ogni volta di colpo, alle

¹⁵⁰ F. Cassano, *Il pensiero meridiano*, Laterza, Roma-Bari, 1996, p. 9.

¹⁵¹ G. Perec, *Specie di spazi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1989.

¹⁵² M. Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, La Scuola, Brescia, 2011.

prime luci dell'alba, il loro aspetto consueto"¹⁵³. Non si tratta di un presente immobile, di un passivo perpetuarsi delle giornate. La ripetizione non è segno di immobilità, ma di una ciclicità che permette di stare negli spazi, di prendervi dimora in modo progressivo. Piuttosto che di reiterazione si tratta di un quotidiano rinnovamento, che sedimenta i riferimenti ma non immobilizza i significati e le azioni. Questa continuità, in cui si genera il senso dell'abitare, non è immobilità ma continuità vitale.

La ripetitività, che nella *Recherche* proustiana viene designata con il termine di abitudine, è una componente essenziale dell'abitare. Il rinnovarsi quotidiano del contatto con lo spazio abitato permette di assorbire tale spazio e genera l'abitare. Scrive M. Proust: "Senza l'abitudine e limitato ai suoi soli mezzi [il nostro spirito] sarebbe impotente a renderci abitabile una stanza"¹⁵⁴.

L'abitudine custodisce quella ritualità che è indispensabile per rendere intimi oggetti, persone e luoghi e donare la sicurezza del ritrovarli. L'abitudine rasenta la non consapevolezza, sfiora l'automatismo, genera copioni comportamentali che si ripetono in modo quasi irriflesso, ma in questi piccoli gesti vi è un significato esistenziale profondo, che ci è ancora ai luoghi e li rende parte integrante della nostra storia, sostanza delle memorie autobiografiche. Si tratta quindi di un'abitudine che non ci vede spettatori passivi e poco coscienti ma che esprime una ben precisa vitalità nel rinnovarsi ogni giorno, in modo attivo, attraverso una partecipazione al proprio mondo vitale, ad un rapporto diretto con gli spazi, ad un contatto attivo con le cose.

L'abitare ha quindi bisogno di ripetitività e di continuità, in un certo senso di stabilità. In questo modo, il legame con gli spazi diventa stringente, profondo, continuo, tutt'altro che occasionale.

I ritmi frettolosi a cui sono sottoposte le giornate dei bambini spesso ostacolano la creazione di quella ritualità che dà una forma temporale all'abitare. La possibilità di ripetere gesti e azioni, di ritrovare volti e scenari fa da cornice al progressivo formarsi del senso del luogo, specialmente dell'abitazione. Ritrovare nella quotidianità dei ritmi che scandiscono il proprio "stare a casa", permette al bambino di rinnovare ogni giorno l'esperienza dell'abitare domestico: tutto ciò ne assicura la continuità e la durata, sottrae l'esperienza dell'abitare alla frammentarietà e all'istantaneità.

Altrettanto imprescindibile è l'esperienza di una quotidianità con gli spazi "fuori casa". I bambini hanno la necessità di poter accostare in modo ripetitivo e con costanza gli spazi esterni, i luoghi della comunità, perché attraverso queste esperienze possono sviluppare importanti processi di identificazione, di sviluppo del senso di appartenenza, ma anche di apprendimento. Come ribadisce con forza La Cecla, "il processo di ambientamento e di presa di possesso dello spazio circostante si ripete nella vita di ogni individuo, con una 'scoperta' che ha inizio dai primi giorni di vita e determina la capacità di costruire uno spazio interno che faccia da mappa di riferimento di ulteriori acquisizioni. Se tale processo non si completa, sorgono problemi

¹⁵³ M. Vitta, *Dell'abitare. Corpi, spazi, oggetti, immagini*, Giulio Einaudi Editore, Torino 2008, p. 13.

¹⁵⁴ M. Proust, *Alla ricerca del tempo perduto. La strada di Swam*, Einaudi, Torino 1963.

nella capacità di lateralizzazione, di ubicazione degli oggetti e del proprio corpo e in genere nell'ordinamento del reale"¹⁵⁵.

4.5 Il dinamismo trasformativo dell'abitare e il valore della progettualità

L'abitare umano non è un semplice prendere posto e occupare una posizione nello spazio. Si tratta di un atto che esprime la vitalità e la capacità trasformativa dell'uomo. In qualche modo l'uomo, nell'abitare lo spazio, esprime la propria capacità d'iniziativa; per certi aspetti "curva lo spazio attorno a sé configurando così un luogo"¹⁵⁶.

Nell'abitare è pertanto presupposta l'umana possibilità di trascendere il dato fisico, di agire sulla realtà, di progettare e di modellare le forme esistenti. La connessione dell'esperienza dell'abitare con un dinamismo progettuale rende ancora più evidente il nesso tra i vissuti legati all'abitare, il senso di appartenenza e l'apertura a scenari inediti. Dalla profondità dei legami con gli spazi di vita, quindi dal radicamento, si configurano le condizioni esistenziali necessarie per generare processi trasformativi autentici ed integrati.

Anche nell'infanzia l'abitare lo spazio è un essere condizionati e trasformati dalle sue configurazioni ma, al tempo stesso, un condizionare e trasformare queste stesse configurazioni spaziali. L'esperienza dell'abitare, in questa accezione progettuale, apre nuovi mondi, assecondando la creatività infantile.

Nei bambini trova una vitale espressione la capacità di adattamento, ma anche quella di azione e di trasformazione della realtà. Se, come afferma M. Vitta, l'abitare è "in qualche modo un *fare* coincidente con un *farsi* [...] un darsi forma dando forma alle cose"¹⁵⁷, in modo esponenziale nell'infanzia l'esistere umano "si fa" attraverso un "fare", che è generativo e trans-formativo. Il bambino, in un certo senso, ha bisogno di sperimentare la possibilità di disporre del mondo, nel segno della cura.

Le ricerche di E. Becchi pongono al riguardo un intenso invito a sostenere il tempo dell'immaginazione e della fantasia progettuale dei bambini. La Becchi chiede a chi ha responsabilità educative di coltivare nei bambini una significativa e reale speranza progettuale, insistendo sul "carattere non solo ricognitivo dell'educazione spaziale", bensì sulla "sua necessaria nota di progettualità".¹⁵⁸

La progettualità, espressione di un abitare attivo e trasformativo, si sviluppa nel bambino attraverso un rapporto diretto con le forme e i materiali, che poi diventa possibilità di elaborare significati, pensieri, progetti. L'appropriazione attiva dello spazio, l'essere "in situazione" sono condizioni fondamentali per promuovere la disposizione progettuale¹⁵⁹.

¹⁵⁵ F. La Cecla, *Mente locale. Per un'antropologia dell'abitare*, Elèuthera, Milano, 2011, p. 38.

¹⁵⁶ E. Garlaschelli, S. Petrosino, *Lo stare degli uomini. Sul senso dell'abitare e sul suo dramma*, Marietti, Genova, 2012, p. 36.

¹⁵⁷ M. Vitta, *Dell'abitare. Corpi, spazi, oggetti, immagini*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 2008, p. 12.

¹⁵⁸ E. Becchi (a cura di), *Educare allo spazio*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 2.

¹⁵⁹ Cfr. L. Pati, *Progettare la vita*, La Scuola, Brescia, 2004.

L'abitare, in quanto situazione esistenziale, si fa strumento attraverso cui il soggetto prende forma relazionandosi con il suo ambiente ma, al tempo stesso, dà forma a questo contesto. L'uomo, come scrive V. Iori, "si situa nel mondo sempre superandosi e progettandosi nel proprio mondo". Egli, continua la Iori, "è nel mondo secondo un *progetto* e il mondo è sempre *mondo del progetto*", quindi "si rapporta al mondo secondo una duplice relazione: da un lato quella a priori di 'abitarlo', del suo *in-essere*, dall'altro quella del suo 'ex-sistere', cioè di oltrepassarlo secondo un *progetto*"¹⁶⁰.

Allora, se abitare significa non solo dare forma alla propria esistenza in virtù delle architetture e delle rappresentazioni che ne scaturiscono, ma anche dare forma a quelle stesse architetture, la prassi abitativa si fa espressione della capacità umana di costruire lo spazio non solo in senso fisico ma anche simbolico. Uno dei risvolti più significativi e promettenti dell'abitare è proprio il suo profondo legame con l'esistere ed il divenire, quindi con la disposizione umana a crescere e far crescere, a trasformare e trasformarsi, a progettare e progettarsi.

L'abitare dei bambini è assai affine e dinamicamente correlato alla loro capacità di inventare il mondo. Le prime fasi evolutive sono caratterizzate da una forte spinta esplorativa, alimentata dal desiderio di conoscere e comprendere il mondo, ma anche da una spiccata capacità immaginativo-trasformativa. Ponendoci nel solco della pedagogia montessoriana, l'immaginazione è da intendersi non tanto come una fuga dalla realtà, bensì come una facoltà del pensiero che permette al bambino di tracciare mondi possibili. Il bambino che immagina e progetta non cade nell'irreale ma mette in atto processi interpretativi e creativi, partendo dalle proprie esperienze e mettendole alla prova. Per questo motivo, la dimensione progettuale nasce da una reale ed autentica esperienza dell'abitare e non possiamo privare i bambini di occasioni per esperire il mondo. Scrive la Montessori: "occorre preparare i bambini a saper esattamente percepire le cose dell'ambiente, per assicurare loro il materiale dell'immaginazione"¹⁶¹.

I bambini sanno porsi altrimenti ed in modo originale rispetto all'esistente: il processo educativo di accostamento agli spazi non può tralasciarne la *vis* trasformativa. Tale potenzialità si avvicina alla tensione progettuale¹⁶².

La trasformazione dell'esistente, attraverso il gioco e la fantasia, connota l'approccio infantile al mondo: la mente dei bambini sa percorrere la dimensione del possibile, opera con processi immaginativi. Coltivare tale intrinseca capacità si pone come un efficace antidoto rispetto a diffuse forme di alienazione e sradicamento dal realtà, in cui l'immaginazione rischia di diventare più una fuga che il *medium* di un'elaborazione originale della realtà. Per evitare derive di adesione acritica e passivizzante al mondo

¹⁶⁰ V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, p. 18.

¹⁶¹ M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano, 1962, p. 222.

¹⁶² Cfr. P. Bertolini, *La città: un oggetto pedagogico?*, in M. Gennari (a cura di), *La città educante*, SAGEP, Genova, 1989; F. Pinto Minerva, *La città come progetto pedagogico*, in F. Frabboni – L. Guerra (a cura di), *La città educativa*, Cappelli, Bologna, 1991.

circostante, così come fughe virtuali, che rendono inaccessibile la costruzione di un personale senso dell'abitare, è fondamentale coltivare questa tensione immaginativo-progettuale.

Per sostenere la capacità infantile di trasformare l'esistente, bisogna offrire alla mente bambina la possibilità di percorrere la dimensione del possibile, di operare con processi ipotetici e immaginativi, peraltro secondo criteri propri del funzionamento infantile.

Il progetto, al tempo stesso, deve però evitare i rischi dell'astrattezza e della fantasticheria. Il valore di un pensiero progettuale risiede anche nella sua capacità di non prescindere dai contesti e dalle persone che li abitano. Progettare, in tal senso, ha più a che fare con la capacità di cogliere i problemi e i bisogni, i vissuti e le attese, i significati e i pensieri, prefigurando le condizioni che permettano di trasformare le realtà. Il bambino che progetta non fugge dalla realtà, ma realizza un incontro pensoso e vitale con essa, prefigurando scenari inediti.

Questo rappresenterebbe un approccio efficace rispetto a diffuse forme di alienazione e sradicamento dal reale, e quindi di paralizzante rassegnazione, in cui l'immaginazione è più una fuga che un'elaborazione originale degli spazi di vita. In sintesi, è quanto mai necessario alimentare un va e vieni tra l'esistente e l'inedito, per evitare derive di adesione acritica alla realtà o di evasione fantasmagorica, che rendono inaccessibile la costruzione di un personale senso dell'abitare.

4. 6 Abitare partecipando

In ragione della rilevazione di vissuti di paura e meccanismi di chiusura, che una parte del campione di bambini incontrati ha manifestato, non può rimanere in silenzio il tema dell'odierna privatizzazione dell'esistere e dell'abitare. H. Arendt ci ammonisce circa l'opacità di un'esistenza eccessivamente incistata sullo spazio privato. "Vivere una vita interamente privata significa prima di tutto essere privati delle cose essenziali a una vita autenticamente umana¹⁶³. Poiché tra queste "cose essenziali" prima di tutto vi è la possibilità di stringere relazioni significative con altri¹⁶⁴.

Pur non volendo negare la specificità esistenziale del privato, luogo per eccellenza dell'intimità e della cura della vita, del proteggere e del proteggersi, riteniamo impellente invocare un forte recupero della dimensione sociale dell'esistere e dell'abitare, promuovendo un'apertura verso l'alterità più "diffusa", non solo vicinissima ma anche un po' più lontana.

La categoria della partecipazione è in stretta dipendenza con il sentirsi radicati in uno spazio, in un territorio e di sviluppare nei suoi confronti una disposizione di cura. L'abitare è un'esperienza di relazione con lo spazio all'insegna del riconoscere e del custodire, prima ancora che del costruire e dell'edificare.

¹⁶³ H. Arendt, Vita activa. La condizione umana, Bompiani, 1989, p. 44

¹⁶⁴ Ibid. p. 8.

L'esperienza dell'aver delle radici, del sentirsi situati è preconditione dell'essere responsabili. La costruzione di una cultura della responsabilità nasce dal senso di appartenenza verso un luogo fisico e simbolico che ci accoglie e permette l'esperienza del riconoscimento (e, quindi, della riconoscenza).

Se si evoca la stretta connessione semantica tra "città", "cittadino" e "cittadinanza" emerge il drammatico impoverimento dell'espressione della cittadinanza nelle rappresentazioni dei bambini. La partecipazione alla vita della comunità è proporzionale al fatto che i bambini non riconoscono la propria città, non ne fanno esperienza, non abitano la città ma solo alcune porzioni di essa. Ricordiamo in tal senso gli studi di Corbichley che portano alla luce la stretta correlazione tra radicamento in un territorio e disposizione al fare comunità¹⁶⁵.

Per quanto concerne in particolare lo spazio pubblico, è disarmante constatare come in modo diffuso i bambini che vivono in contesti fortemente urbanizzati percepiscano la città come il luogo del consumo e della produzione. Lo spazio pubblico si presenta ai loro occhi come una sorta di vuoto tra i luoghi delle abitazioni, della scuola e dei negozi.

La logica del consumismo trova declinazione anche nell'approccio dei bambini agli spazi di vita. L'educazione alla valorizzazione, al recupero, alla conservazione costituiscono un terreno particolarmente fertile nell'ambito della riflessione pedagogica più recente. I moniti che provengono a livello internazionale e locali, da capi religiosi, scienziati, ... pongono l'emergenza ambientale come la conseguenza di un progressivo affievolimento della custodia del pianeta¹⁶⁶.

I significati dello spazio sono strettamente dipendenti dai diversi modi con cui lo si accosta. Pertanto, vivere lo spazio ed essere partecipi del suo trasformarsi deve avvenire all'insegna del prendersene cura, afferendo ad una modalità proattiva. Si profila in tal senso la necessità di valorizzare le pratiche partecipative come occasione preziosa non solo per riqualificare gli spazi vitali, ma per dare forza alla dimensione attiva dell'abitare, alla sua componente di azione e di responsabilità. La partecipazione si rifà alla possibilità di conferire significato ai luoghi e agli incontri, di diffondere il senso di familiarità degli spazi privati ma soprattutto pubblici, contrastando al tempo stesso il proliferare di paure che scaturiscono da vissuti di estraneità e di insicurezza.

Poiché la partecipazione non può essere imposta o ridotta a mera adempimento burocratica, è importante lavorare in prospettiva educativa, affinché essa diventi l'espressione di un contesto che sa creare dialoghi, ascolto, accoglienza, interdipendenze tra tutti i soggetti, attraverso scelte appropriate¹⁶⁷. Affinchè il senso autentico della partecipazione venga custodito e diventi condizione di un abitare significativo, non deve pertanto ridursi ad una mera questione metodologica. Bisogna tenere alto lo spessore esistenziale dei

¹⁶⁵ P. Corbishley, A Parish Listen to Its Children, in *Children's Environments*, 12, 1995, pp. 414-426.

¹⁶⁶ P. Malavasi, *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia, 2008.

Rilevante è anche l'enciclica di Papa Francesco, *Laudato si'*.

¹⁶⁷ M. Amadini, *Dispositivi partecipativi per generare comunità*, in Corsi M. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014, pp. 23 – 30.

processi partecipativi e la loro profonda implicanza non solo con l'abitare ma anche con la natura dell'infanzia.

I dispositivi partecipativi permettono ai bambini di esprimere le loro peculiari risorse nell'approccio agli spazi di vita (privati e pubblici), generando nuovi significati esistenziali, profondamente radicati in un rapporto attivo con i contesti di vita. La via partecipativa, in tal senso, si presenta come occasione emblematica per far emergere il potenziale trasformativo dei bambini, ma anche, al tempo stesso, il potenziale simbolico-esistenziale degli spazi.

Il pensiero montessoriano invita il discorso pedagogico a riscattare questi "cittadini dimenticati", che non possono accedere alle pratiche di gestione democratica delle città¹⁶⁸. In tale prospettiva, riteniamo che la via della partecipazione, fondata sul riconoscimento delle capacità infantili, sia particolarmente efficace per la promozione del protagonismo dei bambini, rendendoli presenza attiva nella vita della comunità.

Concretamente, nella loro traduzione operativa, le pratiche partecipative sono molteplici: non esiste un unico modello per promuovere l'attivazione dei bambini¹⁶⁹. Ciò che accomuna i diversi approcci è l'avvio di processi inclusivi, attraverso l'implementazione di procedure decisionali interattive e il riconoscimento delle competenze dei bambini.

Attivare la partecipazione dei bambini significa promuovere parallelamente processi di socializzazione, di inclusione, di responsabilizzazione, all'insegna della reciprocità. La partecipazione genera infatti forme di socialità diffusa che permeano i luoghi e li rendono custodi di importanti legami. I processi partecipativi concorrono a rendere il territorio una realtà vissuta e condivisa, attraverso la costruzione di reti.

La partecipazione trova oggi riconoscimento in importanti interventi normativi nazionali, europei, internazionali, che riconoscono il fatto che la qualità degli spazi deve essere rinnovata attraverso una valorizzazione delle relazioni e una promozione delle risorse umane, in una logica di *empowerment*. In particolar modo, la progettazione partecipata è considerata uno strumento imprescindibile per il management urbano. Le trasformazioni urbane e le nuove criticità legate all'abitare invocano infatti processi di pianificazione degli spazi basati sul diretto coinvolgimento dei cittadini, anche di quelli più piccoli, nell'individuazione di nuove pratiche di governo del territorio¹⁷⁰.

I bambini possono essere in tal senso valorizzati come interlocutori privilegiati nella progettazione degli spazi, capaci di elaborare significati inediti dell'abitare e nuovi scenari di vita. Le potenzialità sensoriali,

¹⁶⁸ A. Bobbio, *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Armando, Roma, 2007; M. Corsi (ed.), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.

¹⁶⁹ National Children's Office, *Young Voices. Guidelines on how to Involve Children and Young People in Your Work*, Stationery Office, Dublin, 2005; Department for Education and Skills (DFES), *Building a Culture of Participation*, British Youth Council, London, 2003; R. Chambers, *Participatory Workshop: A Sourcebook of 21 Sets of Ideas and Activities*, Earthscan, London, 2002; N. Wates, *The Community Planning Handbook*, Earthscan, London, 2000.

¹⁷⁰ M. Amadini, *Tra mondo reale e mondi possibili: la progettazione partecipata come dispositivo formativo*, in E. Corbi -P. Perillo, *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione* Pensa Multimedia, Lecce, 2014, pp. 219 – 232.

intuitive, cognitive dell'infanzia rappresentano un contributo inestimabile, che non va semplicemente protetto o addirittura ignorato, bensì va riconosciuto e promosso. I bambini, infatti, non chiedono tanto di essere difesi, quanto piuttosto di esprimere un protagonismo. Lo sviluppo della partecipazione nasce da una disposizione adulta al riconoscimento del bambino come cittadino competente, autentica risorsa per la comunità, anche in risposta ad un bisogno di rinnovamento degli spazi e dei contesti di vita¹⁷¹.

L'approccio che si prefigura è di tipo promozionale, lontano da derive passivizzanti, ma disposto a riconoscere i bambini come parte integrante dei processi, misurandosi con il monito montessoriano di "disciplinare" i bambini "all'attività, al lavoro, al bene; non all'immobilità, alla passività"¹⁷².

La partecipazione dei bambini, in sintesi, è da intendersi come via privilegiata per recuperare un rapporto attivo e responsabile con gli spazi di vita e per reagire alle diffuse tendenze abitative, che fanno arenare questa fondamentale esperienza esistenziale in una sterile pratica consumistica. La complessità dei processi partecipativi e il coinvolgimento dei bambini richiedono tuttavia alcune attenzioni pedagogiche particolari.

In primo luogo, va posta una costante cura ai processi e alle modalità di attuazione della partecipazione dei bambini, affinché se ne rispettino le caratteristiche evolutive e le sensibilità, garantendo un efficace protagonismo dell'infanzia, anche attraverso la promozione del senso di responsabilità.

Inoltre, nel rispetto dell'unicità degli spazi e dell'esperienza dell'abitare che le persone sviluppano in essi, è importante che i processi partecipativi assumano e valorizzino il modo unico con cui ogni comunità si relaziona con il proprio territorio. "Il co-progettare implica uno stare dentro le storie e le esperienze, un conoscere i nodi critici e le potenzialità [...] Non si può forzare impropriamente un cammino di trasformazione rispetto al quale persone, relazioni, spazi e tempi non sono ancora maturi"¹⁷³.

Una rinnovata cultura dell'infanzia e dell'abitare passano attraverso il rispetto dei contesti e delle culture di cui bambini e adulti sono portatori. Solo in questo modo le pratiche partecipative diventano occasione per valorizzare l'originalità degli ambienti e l'unicità delle esperienze abitative, nonché la capacità delle nuove generazioni di essere soggetti attivi di cambiamento e di tracciare mondi possibili.

4.7 L'abitare difficile

La ricchezza delle pratiche abitative che i bambini hanno posto in luce, non deve illudere circa il fatto che l'esperienza dell'abitare abbia sempre conosciuto, e anche oggi conosca, una dimensione tragica, fatta di precarietà abitativa, di mancanza di dimora, di insopportabili coesistenze; insomma, di un abitare difficile.

¹⁷¹ E. Kay, M. Tisdall, J.M. Davis, A. Prout, M. Hill (eds.), *Children, Young People and Social Inclusion: Participation for What?*, Policy Press, Bristol, 2006.

¹⁷² M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1950, p. 59.

¹⁷³ M. Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, La Scuola, Brescia, 2012, p. 106.

Sull'abitare si proiettano anche paure, timori, fragilità, egoismi che si coniugano con dinamiche sociali ed economiche strutturali, come la crisi economica, la precarietà lavorativa, la debolezza dei legami familiari, la complessità dei fenomeni migratori, l'assenza di politiche lungimiranti sul tema della casa.

L'esperienza dell'abitare può conoscere inoltre la condizione di un disagio abitativo, che scaturisce non solo dalla precarietà ma anche dall'incapacità sempre più diffusa di convivere. Non dimentichiamo inoltre il fatto che la dimensione edilizia ha la capacità di influire sulla qualità della vita e sui legami.

La dimensione dell'abitare difficile nella ricerca che abbiamo condotto ha trovato espressione in particolare nei bimbi affetti da varie forme di disabilità, che ci hanno consegnato tutta la loro gioia di partecipare a questa ricerca, così come la fatica che segna la loro esperienza abitativa in generale.

Per chi vive una quotidianità segnata dal barriera e criticità, l'esperienza dell'abitare può assumere connotazioni problematiche. Nel corso della ricerca abbiamo incontrato bambini che presentavano diverse forme di disabilità e abbiamo ritenuto particolarmente significativo valorizzare la loro prospettiva, accogliendo sguardi particolari sul mondo.

Poiché la disabilità colpisce spesso proprio la *place identity*, quindi le condizioni stesse di sviluppo di un'identità legata ai luoghi di vita e di esperienza, è davvero importante coltivare un'attenzione educativa specifica ai vissuti abitativi, che si consolidano attraverso l'esplorare e il fare esperienza.

In tal senso intendiamo riaffermare con forza un convinto impegno pedagogico, finalizzato a permettere a tutti i bambini di costruire un senso di appartenenza al mondo e ai contesti relazionali. L'accesso attivo e personalizzato allo spazio è una delle condizioni imprescindibili per realizzare il processo dell'abitare, il quale necessita di un significativo legame con i luoghi e i contesti di vita dei bambini.

Anche ai bambini che, a causa di diverse forme di disabilità, possono vivere con difficoltà l'esperienza dell'abitare va garantita la possibilità di scoprire la ricchezza degli spazi, rendendoli familiari. Si tratta di riconoscere il bisogno di ogni bambino di sentire di appartenere ai contesti e di provare quella soddisfazione di abitare che E. Lévinas definisce come capacità di godimento del mondo¹⁷⁴.

Non possiamo immaginare che per alcuni bambini il rapporto con lo spazio e con il mondo che li circonda sia una semplice operazione passiva e passivizzante, di adeguamento e di ricezione. Ogni bambino ha il diritto di poter comporre, attraverso il proprio contributo, un personale modo di abitare il mondo.

Pur nella specificità del rapporto al mondo, che la condizione di disabilità permette loro, questi bambini hanno il diritto di sviluppare un personale "patrimonio sensibile" rispetto ai luoghi in cui trascorrono la propria vita. Il sostegno e l'accompagnamento educativo si esplicano anche nella possibilità di far abitare gli spazi, privati e pubblici, permettendo di accedere ad un crocevia di suoni, colori, profumi, sensazioni tattili, che possono poi concretizzarsi in un'esperienza sensata e sensibile dell'abitare umano.

In questo modo lo spazio non rimane un contenitore impersonale e indifferenziato, ma diventa occasione di esperienza, secondo le possibilità di una corporeità e di una sensibilità che sono specifiche per ogni

¹⁷⁴ E. Lévinas, *Totalità e infinito*. Saggio sull'esteriorità, Jaca Book, Milano, 2000.

bambino, ma devono comunque permettere di includere, insieme agli aspetti fisici, anche quelli emotivi e relazionali. A tutti va garantito il diritto di connettere il proprio essere con l'abitare, vivendo esperienze e costruendo senso di appartenenza, superando la precarietà e la frammentazione.

In sostanza, non può rimanere disatteso l'impegno educativo di aprire margini di abitabilità, in risposta ai bisogni dei bambini diversamente abili, affinché sperimentino l'apertura al mondo e agli altri, in risposta al rischio di essere confinati in una marginalità abitativa.

CONCLUSIONE

“L’adattamento tra un individuo, un gruppo e un luogo
è una costruzione di una complessità affascinante e fragile insieme”
(F. La Cecla, *Mente locale. Per un’antropologia dell’abitare*”, Elèuthera, Milano, 2011, p. 38)

L’abitare è un’esperienza che non si esaurisce nel fatto di occupare uno spazio: essa implica la necessità di immettere dei significati a questo stare nello spazio. Gli ambienti, gli oggetti, gli arredi chiedono di diventare vissuti, di entrare nella vita delle persone, di occupare un posto nella loro storia, di essere strumenti di azione.

L’immagine dell’abitare, in tal senso, è molto articolata e complessa: accade nello spazio e nel tempo; ha bisogno di spazio e di tempo per edificarsi e diventare strumento di avveramento dell’io personale. L’identità si definisce a partire dalle categorie esistenziali dello spazio e del tempo. Il concetto stesso di *place identity* rimanda a questo stretto nesso tra identità e luoghi.

In tal senso, non si può lasciare inascoltato il bisogno dei bambini di riscoprire la valenza identitaria delle loro esperienze abitative, attraverso approcci attivi allo spazio e vivide esperienze sensoriali. I bambini desiderano conoscere il mondo, viverlo nella sua pienezza e non soltanto negli spazi confinati e delimitati dall’adulto nell’esercizio di una funzione di controllo.

Rilanciamo in tal senso la sfida pedagogica di introdurre nuovamente nella semantica dell’abitare il valore dell’esperienza viva, che contempla anche la dimensione dell’imprevedibile e, in un certo senso, del rischio. L’ossessione per la sicurezza, il controllo, l’organizzazione hanno messo sotto scacco la possibilità di compiere esperienze inaspettate. L’abitare è governato dall’imperativo dell’efficienza, dell’ottimizzazione degli spazi e dei tempi, in una retorica dell’abitare che ne svilisce gli aspetti dialettici e dinamici. È fondamentale, in questa prospettiva, promuovere una “pedagogia dell’esperienza dei luoghi”, che restituisca la matrice di senso dell’abitare. I verbi dell’esperienza sono infatti quelli dell’esplorare ma anche del sostare,: l’abitare è movimento e riflessività, un percorrere e uno stare.

La riflessione pedagogica che scaturisce dalla ricerca presentata in questo volume intende inoltre porre l’attenzione sul fatto che l’abitare riguarda anche lo spazio pubblico, aperto. Proprio quello spazio che in molte città contemporanee è abbandonato ed eroso, sacrificato all’imperativo di non far uscire di casa i bambini e alla paura di luoghi sconosciuti, che sono affettivamente sempre più solitari e pericolosi.

Gli spazi della comunità chiedono di essere ritrovati, specialmente nei contesti urbani che hanno dimenticato come il fatto di incontrarsi nelle strade e di riunirsi nei luoghi della socializzazione (piazze, parchi ...) siano alla base del senso dell'abitare per un essere, quello personale, profondamente relazionale. "Avulso dal suo intorno, privato del suo 'aperto', qualunque spazio diventa 'inadeguato'", ci ricorda La Cecla¹⁷⁵.

Un pensiero finale va anche alla peculiarità dell'approccio metodologico della ricerca, che ha inteso rendere i bambini protagonisti e fornire loro una pluralità di occasioni espressive. Tale approccio partecipativo e la metodologia del Mosaic Approach si sono rivelate essere strategiche rispetto ai risultati della ricerca ma anche di grande valore formativo per i bambini stessi.

Proprio in riferimento al fatto che il senso dell'abitare nasce in una stretta e costruttiva relazione con gli spazi di vita, gli strumenti proposti, attivando registri verbali e non verbali, hanno permesso ai bambini di elaborare visioni più complesse della realtà e di prendere consapevolezza di quanto ricca e variegata sia l'esperienza nello spazio. Proprio perchè ci si trova dinanzi a soggetti in età evolutiva, non è trascurabile il fatto che i dispositivi della ricerca permettano loro di mettersi alla ricerca dei significati delle proprie esperienze, esprimendone i vissuti ed esplicitandone le rappresentazioni tacite.

L'assunzione di un paradigma partecipativo ha permesso di centrare il focus della ricerca non solo sulla raccolta delle rappresentazioni infantili rispetto ai propri contesti di vita, ma, secondo una finalità eminentemente educativa, anche sul riconoscimento e la legittimazione del bambino come soggetto competente. Questo riconoscimento di centralità e di *agency* permette ai bambini stessi di esplorare con fiducia le modalità con cui si accostano al mondo, lo percepiscono, lo interiorizzano, potendo comunicare in modo significativo tutto ciò agli adulti, affinché si traccino prospettive di cambiamento.

In conclusione, gli esiti di questo lavoro non consegnano dati definitivi ed *outcomes* incontestabili. Come ogni esplorazione, anche questa presenta dei fenomeni e traccia delle direzioni, ma con l'obiettivo di indicare prospettive da perseguire e di aprire possibili cambiamenti dei contesti di vita.

¹⁷⁵ F. La Cecla, *Mente locale. Per un'antropologia dell'abitare*, Elèuthera, Milano, 2011, p. 84.

APPENDICE DIDATTICA

La forma dell'esperienza che il bambino fa degli spazi di vita è davvero decisiva. Vi sono alcuni dispositivi che più di altri risultano strategici per educare i bambini ad un incontro integrale e denso di significati con lo spazio. La ricerca sul senso dell'abitare nell'infanzia ha portato alla luce l'importanza di un recupero della dimensione esperienziale, dell'approccio ludico e di tutti quei linguaggi che valorizzano la componente sensoriale-percettiva. In tal senso, questa appendice didattica ha lo scopo di declinare le considerazioni sviluppate a partire dai dati della ricerca in proposte educative e didattiche dotate di alcune caratteristiche fondamentali: riconoscere e valorizzare il protagonismo del bambini, promuovere il loro peculiare modo di accostarsi alla realtà e di abitare il mondo, ricorrere ad approcci prevalentemente esperienziali.

Proprio perché i bambini si accostano agli spazi di vita "appropriandosene", ossia assumendoli come luoghi dell'incontro, dei vissuti, della scoperta, riteniamo essenziali alcuni dispositivi che abbiano un forte valore curricolare e valorizzino il nesso tra apprendimento ed esperienza, ludicità, sensorialità.

Attraverso il contributo scientifico e didattico di Loredana Abeni, Elena Savani, Nadia Bassano, che hanno partecipato attivamente al processo di ricerca e hanno indagato in profondità le questioni educative connesse con l'esperienza dell'abitare, saranno formulati possibili percorsi educativi pensati in modo specifico per i bambini della scuola dell'infanzia e per bambini della scuola primaria. Gioco, musica ed esperienza saranno pertanto proposti come dispositivi didattici che aggregano le prospettive pedagogiche emerse nel corso della ricerca.

Il valore dell'esperienza per abitare lo spazio

C'erano delle porte tutt'intorno, ma chiuse a chiave; dopo che Alice ebbe fatto tutto il giro, cercando di aprire ogni porta, prese malinconicamente a camminare nel mezzo, chiedendosi come avrebbe mai potuto uscire di lì. A un tratto s'imbatté in un tavolino a tre gambe, tutto di vetro pieno; sopra non c'era altro che una minuscola chiave d'oro, e Alice pensò subito che potesse essere la chiave di una delle porte; ma ahimè, o le serrature erano troppo grandi, o la chiave troppo piccola; non c'era modo comunque di aprire alcuna delle porte. Mentre faceva un secondo giro, tuttavia, si trovò davanti a una tendina che in precedenza non aveva notato, e dietro c'era una porticina alta circa quaranta centimetri; provò ad infilare la piccola chiave d'oro nella serratura, e con sua grande gioia entrò perfettamente! Alice aprì la porta e scoprì che dava in un piccolo corridoio non molto più ampio della tana d'un topo: s'inginocchiò e poté scorgere in fondo all'angusto passaggio il giardino più incantevole che avesse mai visto. Come avrebbe voluto uscire da quell'antro cupo, e passeggiare tra le aiuole di fiori variopinti e quelle fresche fontanelle (...).

Lewis Carroll, *Alice nel Paese delle Meraviglie*¹⁷⁶.

Alice, la protagonista del noto romanzo, è una bambina di sette anni, curiosa e determinata, che esplora con tenacia, non senza qualche difficoltà, lo spazio che la circonda. Nel brano riportato, Alice si lascia sollecitare dagli stimoli provenienti dallo spazio, le continue scoperte costituiscono riferimenti per raggiungere l'obiettivo e fare ulteriori esplorazioni. La bambina deve compiere più tentativi per raggiungere il suo obiettivo, incontra ostacoli come "le porte tutt'intorno, ma chiuse a chiave", sperimenta, sbaglia, si interroga, subentra lo sconforto: Alice cammina "malinconicamente" dopo aver provato senza successo ad aprire tutte le porte. Al tempo stesso questo stato d'animo è accompagnato dalla capacità di interrogarsi per trovare una soluzione. In questo momento di sconforto e di riflessione Alice prende uno spazio per sé, che le permette di scoprire il tavolinetto e quindi la chiave d'oro. La bambina opera collegamenti e, grazie ai suoi tentativi, scopre dell'altro che non aveva notato, come "la tendina" dietro alla quale c'è "la porticina", da lì il "giardino più incantevole che avesse mai visto". La scoperta, accompagnata stavolta dall'emozione della gioia, suscita il desiderio di poter entrare nel meraviglioso giardino.

Come ricorda M. Montessori, il tempo che il bambino adopera per riflettere è un tempo prezioso di lavoro interiore che favorisce la concentrazione e l'osservazione dell'ambiente circostante, lo scorgere i dettagli e compiere inedite scoperte. Annota la studiosa: "la concentrazione comprende, per conseguenza, tre periodi: il periodo preparatorio, il periodo del «lavoro grande», che sta in rapporto con un oggetto del

¹⁷⁶ L. Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie*, tr. it., Einaudi, Torino 1987, pp. 11-12. Il titolo originale del romanzo, *Alice's Adventures in Wonderland*, fa esplicito riferimento alla dimensione dell'avventura.

mondo esteriore, e un terzo periodo che si svolge solo nell'intimo e che procura al bambino gioia e chiarezza. Un raggio di questa chiarezza si riflette anche sull'ambiente circostante, in modo che il bambino osserva cose che prima non aveva curato"¹⁷⁷.

Sulla scorta di queste considerazioni, e lasciandosi sollecitare dall'avventura di Alice, è possibile affermare che l'intero sviluppo del bambino è favorito dall'interazione con lo spazio, coinvolgendo una molteplicità di sfere: neuromotoria, sensoriale, cognitiva, relazionale, sociale, linguistica. I patterns, cioè gli schemi di comportamento, seguono modalità fisse ma, al tempo stesso, si manifestano e si consolidano in un preciso momento del ciclo di sviluppo, con una variabilità da un soggetto all'altro.

Lo sviluppo dell'essere umano si qualifica infatti percorso connotato da ricchezza e complessità, al contrario di un modello di sviluppo cronologico e sequenziale, lineare e uniforme, che porterebbe a raggiungere le medesime tappe, acquisire competenze, ed esperire le stesse situazioni; ma dove ciascuno intraprende un percorso unico e originale, durante il quale costruisce il proprio cammino. In questo percorso si intrecciano in maniera complessa competenze ed esperienze, bisogni ai quali dare risposte, epoche in cui ciascun individuo, raggiunta la consapevolezza di un bisogno, deve saper realizzare una funzione per assolverlo adeguatamente¹⁷⁸. Conoscere le tappe evolutive, i bisogni di sviluppo, le acquisizioni, non è un lavoro volto alla creazione di schemi e modelli entro i quali incasellare i bambini, bensì un compito imprescindibile per gli educatori che intendono tracciare piste di lettura per comprendere sempre meglio il bambino con cui interagiscono, da porre poi in fecondo dialogo con il mondo personale di ogni singolo soggetto educativo, con la sua personalità, le sue caratteristiche, la sua storia, il suo ambiente. In questo modo si possiedono chiavi di lettura generali per conoscere le peculiarità dell'infanzia odierna, ma al tempo stesso si pone al centro il bambino specifico, con il suo particolare ambiente di vita e nell'arco della sua storia.

Lo sviluppo del bambino, lungo queste direttrici, si qualifica come autocostruzione, ma al tempo stesso una co-costruzione che si realizza in un preciso ambiente, costituito da una molteplicità di fattori, tra i quali lo spazio costruito che concorre a definire il campo esperienziale del bambino.

Gli studi di neurobiologia e delle neuroscienze, ad esempio, dimostrano che l'essere umano custodisce dentro di sé gli strumenti del proprio sviluppo. Il bambino possiede le capacità per accostare, esplorare, conoscere lo spazio grazie a un insieme di sistemi innati immediatamente funzionali, complementari e strettamente associati, che sono la motivazione e il controllo¹⁷⁹.

¹⁷⁷ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano ed. 2000, p. 76.

¹⁷⁸ M. Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 66-78.

¹⁷⁹ P. Vayer - M. Camuffo, *Come il bambino apprende*, tr.it., Edizioni Magi, Roma 1997, pp. 15-20.

Questo discorso ricorda la Tendenza Attualizzante, una spinta innata e fondamento delle motivazioni. "Ogni organismo è animato da una tendenza intrinseca a sviluppare le sue potenzialità e a svilupparle in modo da favorire la sua conservazione e il suo arricchimento" C.R. Rogers - M.G. Kinget, *Psicoterapia e relazioni umane*, trad. it., Boringhieri, Torino 1970, p. 144.

Dall'altro lato, tuttavia, questi mezzi hanno la possibilità di amplificarsi soltanto se vi è una significativa interazione con il contesto circostante. La loro emergenza ed espressione sotto forma di capacità dipendono dalle esperienze che il bambino potrà fare. Nella fattispecie, nell'essere umano vi sono sistemi, le cui potenzialità sono iscritte nelle strutture ereditarie, che diventano funzionali con l'esperienza, ad esempio i sistemi di informazione e azione, di sensorialità e di attività muscolare. I cosiddetti sistemi d'informazione, sebbene aperti al mondo dalla nascita, non sono subito funzionali, tanto più che essi implicano processi di "raddrizzamento" e di "prensione" che diventeranno operativi nel corso del loro sviluppo temporale. Come per i sistemi d'azione, che sono ad essi strettamente collegati, il bambino dovrà farne l'esperienza.

Nel complesso, pertanto, è possibile affermare che l'attivazione ed in seguito l'espressione di questo insieme di dotazioni e processi sono rese possibili dalla esperienza. Le capacità e le potenzialità innate dei bambini non darebbero i frutti auspicati se questa non vi fosse. Come evidenzia M. Montessori, la cui formazione medica e pedagogica le permetteva di avere un chiaro e ampio quadro d'insieme, affinché il bambino interiorizzi si rende necessaria una sua "mediazione esperienziale"¹⁸⁰. Il bambino vive e agisce in un certo contesto e ne subisce l'influenza nello stesso momento in cui lo modifica. Certamente tutto parte dall'interno con un'azione intenzionale che permette alle possibilità di diventare capacità, attraverso la conoscenza di sé, delle persone e del mondo materiale.¹⁸¹ Le acquisizioni di Alice sono date dalla sua curiosità e voglia di conoscere, ma è soltanto grazie alla possibilità di fare esperienza (in autonomia!) che Alice riesce ad esplorare attivamente l'ambiente in cui è entrata, a trovare soluzioni e scoprire qualcosa di nuovo, a fantasticare e desiderare di entrare nell'incantevole giardino. L'esperienza che il bambino può fare nello spazio antropico contribuisce certamente al suo sviluppo. Fin dalla più tenera età inizia infatti il processo di adattamento all'ambiente che lo accompagnerà lungo tutta la sua vita, in un cammino di continuo perfezionamento, acquisendo e migliorando le "competenze spaziali"¹⁸².

Sulla scorta di queste suggestioni, è possibile affermare che anche gli interventi didattici ed educativi possono designarsi come importante opportunità per far vivere al bambino esperienze significative.

Quando si parla di spazio, l'esperienza è imprescindibile. Il bambino vi pone il suo sguardo e al tempo stesso grazie all'esperienza educa questo sguardo. Lo sguardo bambino verso lo spazio è speciale, "corporeo, legato ai luoghi, concreto", ma al tempo stesso immaginoso e fantastico¹⁸³. Ai bambini vanno offerte esperienze che sviluppino la capacità di entrare in contatto con sé, il disporsi in un atteggiamento di

¹⁸⁰ M. Montessori,

¹⁸¹ Vayer e Camuffo, 1997, *Come il bambino apprende*. Edizioni Magi, p. 17

¹⁸² M. Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, La Scuola, Brescia p. 124.

¹⁸³ G. Paba – A. L. Pecoriello, *La città bambina. Esperienze di progettazione partecipata nelle scuole*, Masso delle Fate Edizioni, Firenze 2006.

ascolto rispetto al divenire della propria presenza nel mondo, un atteggiamento attivo di scoperta, capacità inventive, curiosità, capacità di guardare dentro e oltre i fenomeni affinché si rivelino¹⁸⁴.

Si tratta di un atteggiamento di fronte ai fenomeni che il bambino naturalmente propone, ma che talvolta gli è impedito per la carenza di spazi e di tempi. Come ricorda la Montessori, “se al fanciullo mancano i mezzi esteriori adatti, egli non potrà mai far uso delle grandi energie di cui la natura lo ha dotato. Eppure egli sente l’impulso istintivo verso un’attività che interessi tutte le sue energie, poiché solo in questo modo potrà perfezionare le sue facoltà”¹⁸⁵.

L’esperienza costituisce pertanto una fonte di apprendimento continuo sia per l’adulto sia per il bambino¹⁸⁶. L’esperienza incentiva la competenza: la scuola e le realtà educative del territorio possono svolgere attività e percorsi adeguati per stimolare e valorizzare il naturale processo di apprendimento del bambino e di esplorazione scientifica del mondo.

Sono numerose le teorie che si riferiscono all’apprendimento, ciascun insegnante ed educatore può scegliere quella più significativa per guidare le sue azioni didattiche ed educative, tuttavia paiono particolarmente suggestive le riflessioni che identificano l’apprendimento con cambiamenti e modificazioni nelle conoscenze e nei comportamenti provocati o indotti dall’esperienza¹⁸⁷.

Un apprendimento che è favorito dall’esperienza aiuta a recuperare quella “dimensione dimenticata”¹⁸⁸ talvolta quando si insegna e quando si educa che è la motivazione dei più giovani, fondamentale perché attiva l’impegno personale e la capacità di perseverare, configurandosi quale “capacità di anticipare un piacere nel corso di un’attività o di anticipare l’utilità di questa attività”¹⁸⁹. Il bambino è, in sintesi, un essere curioso, ma certamente la figura adulta educativa ha la possibilità di stimolare e incanalare la naturale curiosità mediante esperienze, anche didattiche ed educative, che favoriscano e aiutino a mantenere viva la motivazione. Essa è strettamente connessa con l’impegno autentico e di conseguenza con la capacità del bambino di accogliere anche le fatiche per raggiungere obiettivi significativi¹⁹⁰.

Un apprendimento che si qualifichi come significativo è alla base dell’integrazione costruttiva di pensieri, sentimenti e azioni e induce all’*empowerment* finalizzato all’impegno e alla responsabilità¹⁹¹. Proporre attività che favoriscano l’esperienza del bambino nello spazio costruito vuol dire evitare che i bambini possano oggi farne esperienza esclusivamente nel sogno e nella dimensione fantastica come Alice.

¹⁸⁴ V. Iori - A. Augelli - D. Bruzzone - E. Musi, *Ripartire dall’esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, Franco Angeli, Milano 2010.

¹⁸⁵ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, p. 57

¹⁸⁶ Cfr, ad esempio, P. Reggio, *Apprendimento esperienziale. Fondamenti e didattiche*, EDUCatt, Milano 2009.

¹⁸⁷ A. E. Berti, Apprendimento, in S. Bonino, *Dizionario di psicologia dello sviluppo* Torino, Einaudi 1994; in P. Moderato - F. Rovetto, *Psicologo verso la formazione*, Milano, McGraw-Hill 1997, pp.

¹⁸⁸ Vayer e Camuffo

¹⁸⁹ G. Duclos - M. Duclos, *Autonomia e responsabilità, nei bambini e nei ragazzi da 0 a 12 anni*, San Paolo, p. 159.

¹⁹⁰ D. La porte - I. Sévigny, *L’autostima dei ragazzi da 6 a 12 anni*,

¹⁹¹ Novak 2001 apprendimento significativo.

Significa, altresì, alimentare quella capacità che i bambini naturalmente possiedono di tenere collegate le attitudini sintetiche e quelle analitiche nel processo di conoscenza del mondo e che gli adulti attraverso l'insegnamento e l'educazione tendono a disgiungere¹⁹². Questo accompagnamento del bambino può essere svolto mediante un lavoro transdisciplinare, che superi la frammentazione dei saperi e promuova il legame tra conoscenze disperse, che favorisca l'affinamento di "competenze esistenziali"¹⁹³.

Proprio in questa direzione si muovono le domande di seguito proposte.

Lasciamo "spazio" alla riflessione...

L'educatore e l'insegnante possono dedicare tempo ad un lavoro metariflessivo per favorire il quale di seguito si propongono alcuni interrogativi che possono sollecitare spazi di riflessione educativa e didattica. Questo lavoro sulla propria esperienza può essere svolto sia dopo aver letto le proposte del contributo sia in seguito alla realizzazione delle singole proposte.

- Perché scelgo proprio questa proposta in questo preciso momento della progettazione didattica? Che cosa mi porta ad escludere una proposta in questo momento? Cosa risuona nella mia esperienza e nel mio vissuto di quanto proposto?
- Quali visioni dell'educazione e quali rappresentazioni del bambino veicolano a mio avviso queste proposte?
- Che cosa ne penso del coinvolgimento delle famiglie nella rielaborazione o continuazione delle attività? In quale veste li posso coinvolgere?
- Penso che con il mio gruppo sia fattibile la realizzazione di queste proposte? Perché?
- Posso rendere flessibili e contestualizzate le attività e gli approcci metodologici?
- Riesco con i colleghi a svolgere un lavoro interdisciplinare (e transdisciplinare), considerata la densità del tema e il fatto che investe tutte le dimensioni del bambino? Si creano o migliorano tra i colleghi momenti di scambio, confronto e ricerca?
- Quale sarà il mio ruolo?
- I bambini avranno la possibilità di esprimersi, collaborare, ascoltarsi?
- Come percepisco l'apprendimento del bambino?
- Pensando al gruppo nel suo insieme, si creano inedite dinamiche rispetto alle tradizionali attività? Quali? Es. maggiore propensione ad esprimersi, collaborare, ascoltarsi?
- A livello educativo cosa ho scoperto?

¹⁹² E. Morin, *Insegnare a vivere*, pp. 71-73.

¹⁹³ Ibi, pp. 12-19.

Anche le attività didattiche proposte in questo contributo nascono, in parte, da un percorso riflessivo sulla scorta di una esperienza quasi decennale con bambini e ragazzi nel progetto *Bambini e architettura: un percorso formativo di avvicinamento allo spazio*¹⁹⁴.

Per la progettazione delle proposte di seguito presentate, inoltre, sono stati presi in considerazione 5 criteri cardine che appaiono significativi per i percorsi di apprendimento che si pongono come finalità generale l'accostamento dei bambini allo spazio¹⁹⁵. I criteri aiutano a rispondere all'esigenza di "rendere effettiva la competenza attraverso interventi educativi e didattici che facciano del principio di responsabilità e della sperimentazione controllata un cardine irrinunciabile"¹⁹⁶.

1. Lo spazio va pensato in relazione al tempo.
2. Bisogna mantenere un pensiero interrogante circa lo spazio come luogo di relazioni con se stessi, gli altri, le cose.
3. Lo spazio è fonte di sapere e di conoscenza.
4. Attraverso lo spazio si generano i processi di conquista dell'autonomia.
5. Lo spazio è una sorgente inesauribile di emozioni.

¹⁹⁴ Alcune riflessioni sul progetto sono sviluppate in M. Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 51-57.

¹⁹⁵ I criteri sono presentati in M. Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, La Scuola, Brescia 2012, p. 125.

¹⁹⁶ A. Bobbio, *Pedagogia dell'infanzia. Verso una nuova cultura dei diritti del bambino*, La Scuola, Brescia 2002, p. 145.

Proposta n. 1: "Ascolto il tuo cuore, città"¹⁹⁷

Punti di forza:

- ☆ *Interdisciplinarietà*
- ☆ *Flessibilità dell'attività, in base all'età degli alunni*
- ☆ *Possibilità di far emergere rappresentazioni e vissuti dei bambini rispetto allo spazio*
- ☆ *Valorizzazione dell'esperienza diretta*
- ☆ *Sviluppo delle abilità di orientamento e di collocazione spazio-temporale*
- ☆ *Attenzione sia al lavoro individuale sia a quello di gruppo*
- ☆ *Lavoro sulla dimensione temporale del presente*

Premessa teorica

Lo spazio antropico nel complesso rappresenta uno scenario importante che contribuisce alla formazione di grandi e piccoli. Tuttavia, le persone, bambini inclusi, spesso ne conoscono soltanto una parte, prevalentemente quella interna alle costruzioni dell'uomo.

I bambini vivono in una serie di "contenitori" chiusi come la casa, l'automobile, la palestra, ecc. ma spesso non ne conoscono i collegamenti. Le attività descritte nella proposta intendono far vivere una esperienza diretta ai bambini per conoscere questi collegamenti, con un'uscita a piedi, una passeggiata. "Camminando si creano collegamenti perché si occupano gli spazi tra gli interni nello stesso modo in cui si occupano gli interni stessi"¹⁹⁸.

L'incontro con lo spazio esterno mediante il camminare favorisce il manifestarsi di strategie esplorative, l'indagine e la scoperta attraverso il corpo, cioè un percorso sensoriale arricchito da componenti immaginative e fantastiche.

DI CHE SI TRATTA?	La proposta intende avvicinare i bambini all'ambiente costruito attraverso un viaggio sensoriale e consapevole all'interno del quartiere, di una strada particolare, di una zona significativa. Dall'ambiente conosciuto della scuola o del luogo educativo si propone una passeggiata. Essa è qui intesa come attività dalla rilevante pregnanza didattica, che costituisce una importante opportunità di educazione: si tratta di una "passeggiata pedagogica" ¹⁹⁹ . In tal senso, si propone un'uscita dove l'oggetto di attenzione in questo caso non è un luogo specifico come un museo, una fattoria didattica o altro da raggiungere nel più breve tempo possibile e in sicurezza, ma è la strada stessa. Si tratta di un tema dal carattere interdisciplinare e fortemente esperienziale. Questa attività, se vissuta nei tempi adeguati, facilita nei bambini la riflessione. "Camminare è, idealmente, uno stato in cui la mente, il corpo e il mondo sono allineati come se fossero tre personaggi che finiscono per dialogare tra loro, tre note che improvvisamente formano un accordo.
-------------------	---

¹⁹⁷ Il titolo della proposta si ispira al romanzo di A. Savinio, Adelphi, 1984.

¹⁹⁸ Solmat, p. 10

¹⁹⁹ M. Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, La Scuola, Brescia 2012, p. 45.

	<p>Camminare ci permette di essere nel nostro corpo e nel mondo senza esserne sopraffatti. Ci lascia liberi di pensare senza perderci totalmente nei pensieri²⁰⁰. La fisicità e l'immaginazione sono due importanti strumenti che permettono al bambino di misurarsi con lo spazio circostante e così imparare a conoscerlo.</p> <p>Educatori e docenti in questo percorso diventano accompagnatori che aiutano i bambini a cogliere la bellezza di ciò che li circonda, a fermare lo sguardo per lasciarlo andare in profondità nelle cose, a lasciare che il corpo con tutti i sensi raccolga informazioni e diventi occasione per suscitare emozioni, a soffermarsi sul tempo presente e sullo spazio costruito.</p>
FINALITÀ	<p>La passeggiata intende aiutare i bambini a distinguere il contributo che può offrire ciascun organo di senso nella percezione totale e particolare di un determinato spazio e dare significato alle differenti percezioni sensoriali. Inoltre, la possibilità di sostare, soffermarsi e concentrarsi su ciò che ciascun organo percepisce favorisce l'affinamento delle percezioni sensoriali.</p> <p>Il momento in aula di rielaborazione, anche mediante le mappe psicosensoriali, permette ai bambini di classificare, ordinare, discriminare e connotare le percezioni raccolte.</p> <p>Uno strumento quale il Circle Time aiuta invece il confronto delle proprie percezioni sensoriali con quelle dei compagni.</p> <p>Nel complesso, la proposta si prefigge di arricchire le capacità espressive rispetto alle sensazioni provate mediante più linguaggi come quello verbale e quello grafico-pittorico e di esercitare e sviluppare la "memoria sensoriale" (tattile, visiva, acustica, olfattiva, gustativa) che si avvale proprio del corpo per raccogliere informazioni che andrebbero perse se non vi fossero attività per elaborarle e darvi significato. La memoria sensoriale è infatti un magazzino che contiene per pochi secondi le informazioni, sono necessari passaggi significativi affinché si consolidino le acquisizioni nella mente del bambino. Questo lavoro aiuterà a trattenere ed in seguito sollecitare il ricordo degli stimoli percepiti nel luogo attraversato. Tutto ciò concorre a sviluppare la capacità di orientarsi e di collocarsi nello spazio vissuto dagli uomini</p> <p>La proposta in alcune fasi stimola il lavoro individuale, in altre quello collettivo, grazie alla cooperazione, socializzazione e condivisione di esperienze.</p>
ETA'	Dai 3 ai 10 anni
MATERIALI	<p>Diari di bordo, fogli A3 e fogli di carta velina in formato A3, registratore</p> <p><i>Testo La passeggiata di un distratto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mamma, vado a fare una passeggiata. - Va' pure, Giovanni, ma sta' attento quando attraversi la strada. - Va bene, mamma. Ciao, mamma. - Sei sempre tanto distratto. - Si', mamma. Ciao, mamma. <p>Giovannino esce allegramente e per il primo tratto di strada fa bene attenzione. Ogni tanto si ferma e si tocca.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ci sono tutto? Sì, - e ride da solo. <p>E così' contento di stare attento che si mette a saltellare come un passero, ma poi s'incanta a guardare le vetrine, le macchine, le nuvole, e per forza cominciano i guai.</p> <p>Un signore, molto gentilmente, lo rimprovera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ma che distratto, sei. Vedi? Hai già perso una mano. - Uh, è proprio vero. Ma che distratto, sono. <p>Si mette a cercare la mano e invece trova un barattolo vuoto. Sarà proprio vuoto?</p>

²⁰⁰ Solmat, p. 5.

	<p>Vediamo. E cosa c'era dentro prima che fosse vuoto? Non sarà mica stato sempre vuoto fin dal primo giorno...</p> <p>Giovanni si dimentica di cercare la mano, poi si dimentica anche del barattolo, perché ha visto un cane zoppo, ed ecco per raggiungere il cane zoppo prima che volti l'angolo perde tutto un braccio. Ma non se ne accorge nemmeno, e continua a correre.</p> <p>Una buona donna lo chiama: - Giovanni, Giovanni, il tuo braccio!</p> <p>Macché, non sente.</p> <p>Pazienza, - dice la buona donna. - Glielo porterò alla sua mamma.</p> <p>E va a casa della mamma di Giovanni.</p> <p>- Signora, ho qui il braccio del suo figliolo.</p> <p>- Oh, quel distratto. Io non so piu' cosa fare e cosa dire.</p> <p>- Eh, si sa, i bambini sono tutti così.</p> <p>Dopo un po' arriva un'altra brava donna.</p> <p>- Signora, ho trovato un piede. Non sarà mica del Giovanni?</p> <p>- Ma si che è suo, lo riconosco dalla scarpa col buco. Oh, che figlio distratto mi è toccato. Non so piu' cosa fare e cosa dire.</p> <p>- Eh, Si sa, i bambini sono tutti così.</p> <p>Dopo un altro po' arriva una vecchietta, poi il garzone del fornaio, Poi un tranviere, e perfino una maestra in pensione, e tutti portano qualche pezzetto di Giovanni: una gamba, un orecchio, il naso.</p> <p>Ma ci può essere un ragazzo piu' distratto del mio?</p> <p>- Eh, signora, i bambini sono tutti Così</p> <p>Finalmente arriva Giovanni, saltellando su una gamba Sola, senza piu' orecchie nè braccia, ma allegro come sempre, allegro come un passero, e la sua mamma scuote la testa, lo rimette a posto e gli dà un bacio.</p> <p>- Manca niente, mamma? Sono stato bravo, mamma?</p> <p>- Sì Giovanni, sei stato proprio bravo.</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>
SPAZI	Spazi interni e spazi esterni
TEMPI	
PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA PRIMARIA	
COMPETENZE ATTESE:	<p><u>Italiano</u></p> <p>Oa Ricostruire verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti.</p> <p>Oa Ampliare il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche ed extrascolastiche e attività di interazione orale e di lettura.</p> <p>Oa Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi.</p> <p>Oa Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente.</p> <p>Oa Raccontare esperienze personali o storie inventate organizzando il racconto in modo chiaro, rispettando l'ordine cronologico e logico e inserendo gli opportuni elementi descrittivi e informativi.</p> <p>Oa Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza.</p> <p>Esprimere per iscritto esperienze, emozioni, stati d'animo sotto forma di diario.</p> <p><u>Geografia</u></p> <p>L'alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti</p>

	<p>topologici e punti cardinali. Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza. Oa Muoversi consapevolmente nello spazio circostante, orientandosi attraverso punti di riferimento, utilizzando gli indicatori topologici (avanti, dietro, sinistra, destra, ecc.) e le mappe di spazi noti che si formano nella mente (carte mentali). Conoscere il territorio circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta. Individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell'ambiente di vita della propria regione.</p> <p><u>Matematica</u> <i>oa Spazio e figure</i> Percepire la propria posizione nello spazio e stimare distanze e volumi a partire dal proprio corpo. Comunicare la posizione di oggetti nello spazio fisico, sia rispetto al soggetto, sia rispetto ad altre persone o oggetti, usando termini adeguati (sopra/sotto, davanti/dietro, destra/sinistra, dentro/fuori). Eseguire un semplice percorso partendo dalla descrizione verbale o dal disegno, descrivere un percorso che si sta facendo e dare le istruzioni a qualcuno perché compia un percorso desiderato.</p> <p><u>Scienze</u> L'alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere. Esplora i fenomeni con un approccio scientifico: con l'aiuto dell'insegnante, dei compagni, in modo autonomo, osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande, anche sulla base di ipotesi personali, propone e realizza semplici esperimenti. Individua nei fenomeni somiglianze e differenze, fa misurazioni, registra dati significativi, identifica relazioni spazio/temporali. Rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale. Espone in forma chiara ciò che ha sperimentato, utilizzando un linguaggio appropriato. Oa Riconoscere e descrivere le caratteristiche del proprio ambiente. Seriare e classificare oggetti in base alle loro proprietà. Descrivere e interpretare il funzionamento del corpo come sistema complesso situato in un ambiente</p> <p><u>Arte e immagine</u> 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 le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali). Oa Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni; rappresentare e comunicare la realtà percepita. Guardare e osservare con consapevolezza un'immagine e gli oggetti presenti nell'ambiente descrivendo gli elementi formali, utilizzando le regole della percezione visiva e l'orientamento nello spazio.</p> <p><u>Educazione fisica</u> L'alunno acquisisce consapevolezza di sé attraverso la percezione del proprio corpo e la padronanza degli schemi motori e posturali nel continuo adattamento alle variabili spaziali e temporali contingenti. Oa Riconoscere e valutare traiettorie, distanze, ritmi esecutivi e successioni temporali delle azioni motorie, sapendo organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri.</p>
--	---

	–
SVOLGIMENTO ATTIVITA'	<p>Attività</p> <p><u>In aula.</u> Partiamo dalla lettura di un racconto di Gianni Rodari (cfr. materiali) e soffermiamoci in primo luogo sul piccolo Giovanni che può diventare il personaggio guida della proposta. I bambini possono divertirsi a rappresentarlo graficamente.</p> <p>Proponiamo ai bambini questo mandato: <i>Facciamo come Giovanni e “mandiamo in giro” gli organi di senso per raccogliere informazioni. Dovremo stare molto attenti a quello che occhi, naso, bocca, orecchie, mani ci racconteranno.</i> Per i bambini della scuola primaria si tratta di raccogliere informazioni con tutti gli organi di senso: ascoltare rumori e suoni, percepire odori, “distrarsi” su particolari, toccare materiali, soffermarsi su luci ed ombre.</p> <p><u>Nello spazio esterno</u></p> <p>Durante la passeggiata i bambini devono essere lasciati liberi il più possibile di esplorare. Possono essere pensati momenti di pausa in cui di volta in volta si annotano le informazioni. I bambini più grandi lo possono fare in autonomia grazie ad una sorta di “diario di bordo dell’esploratore” che porteranno con sé, per i più piccoli potrebbe essere utile dotarsi di un registratore per raccogliere le impressioni.</p> <p>Dopo la prima parte in cui i bambini sono protagonisti, ci può essere una fase in cui l’accompagnatore inserisce alcune cognizioni spaziali che possono essere meglio acquisite proprio perché ci si trova “sul campo”. Ad esempio, riflettere e sperimentare le relazioni topologiche: sopra e sotto, dentro e fuori, davanti e dietro, vicino e lontano, alto e basso.</p> <p>Al termine della passeggiata, prima di rientrare, si può proporre un gioco²⁰¹ che rinforza la conoscenza del luogo scelti per l’attività e quindi la memoria dello stesso.</p> <p><u>In aula</u></p> <p>La rielaborazione a scuola dell’esperienza vissuta può avvenire mediante attività individuali e di gruppo. Per quanto concerne il lavoro individuale proporre la mappa psicosensoriale. Per l’attività collettiva avvalersi del Circle Time. Durante questo momento possono essere fatti emergere anche stati emotivi, sollecitando i bambini con un input, ad esempio: “ho provato un senso di...” Stabilire relazioni temporali: prima / adesso / dopo.</p> <p>In base all’età dei bambini e al programma didattico dell’anno scolastico in cui si svolge l’attività si possono proporre termini specifici e arricchire il “vocabolario sensoriale”.</p> <p>Ad esempio, se il bambino ha percepito un suono oltre a fargli dire chi l’ha provocato incentivare a offrire specificazioni: il suono era fiavole, intenso, acuto L’odore lo classificheresti come puzza, profumo, dimensioni: spesso / sottile; largo / stretto; pesante / leggero; il sapore dolce / amaro, sapido /insipido...tattili: caldo / freddo; duro / morbido</p> <p>...</p> <p>Il lavoro può essere approfondito, ricercando in brani per l’infanzia o in canzoni espressioni in cui gli autori fanno riferimento al vocabolario sensoriale. La letteratura presenta anche esempi di sinestesia, quale tipo di metafora per cui si uniscono in stretto rapporto due parole che si riferiscono a sfere sensoriali diverse: con i bambini si può giocare a riconoscere a quale senso appartiene ciascun termine.</p> <p>Articolazione dettagliata della proposta</p>
PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA DELL’INFANZIA	

²⁰¹ Utile, al riguardo, il volume di D. Novara, E. Passerini, *La strada dei bambini. 100 giochi di strada*, Gruppo Abele, Torino 1999.

<p>COMPETENZE ATTESE:</p>	<p>Competenze</p> <p><u>Il sé e l'altro</u> Sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato.</p> <p><u>Il corpo e il movimento</u> Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento.</p> <p><u>Immagini, suoni, colori</u> Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente.</p> <p><u>I discorsi e le parole</u> Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati. Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.</p> <p><u>La conoscenza del mondo</u> Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti. Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc.; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.</p>
<p>SVOLGIMENTO ATTIVITA'</p>	<p>Per i bambini della scuola dell'infanzia in classe si prendono accordi su "chi manda in giro cosa": ad ogni bambino viene detto di concentrarsi su uno specifico organo di senso.</p> <p>Prima dell'uscita didattica si possono pensare ad attività preparatorie, ad esempio distinguere davanti allo specchio occhi, naso, bocca, orecchie. In questo modo si aiuta a conoscere, riconoscere e discriminare i sensi.</p> <p>Dopo l'uscita didattica in classe si può proporre il Circle Time per aiutare i bambini a verbalizzare l'esperienza, incoraggiandoli ad esprimere sentimenti ed emozioni.</p> <p>Si può proporre un gioco che promuova la rielaborazione dei vissuti a livello motorio e attività di manipolazione per arricchire il linguaggio, ad esempio toccando materiali di una certa forma e consistenza.</p> <p>Ancora, si può proseguire facendo riconoscere e denominare forme geometriche, riconducendo il tutto all'esperienza vissuta.</p>
<p>POSSIBILI CRITICITA' E RISPETTIVI ACCORGIMENTI</p>	<p>La libertà di esplorazione proposta per l'uscita può non conciliarsi con le esigenze di sicurezza della scuola</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ si possono decidere prima con i bambini poche regole ma chiare e condivise sul come gestirsi durante l'uscita ➤ si possono scegliere zone pedonali o a traffico limitato <p>Se i bambini faticano a stendere un diario di bordo senza indicazioni particolari dall'insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ si può dare ai bambini una scheda o griglia già predisposta per orientarli (allegare?)
<p>ULTERIORI SUGGERIMENTI E VARIANTI</p>	
<p>A SCUOLA</p>	<p>✓</p>
<p>IN FAMIGLIA</p>	<p>✓ Coinvolgimento dei genitori/famiglie/comunità</p> <p>In famiglia le attività possono essere proseguite con i bambini che accompagnano i genitori nei luoghi in cui si è svolta l'attività didattica e narrano ai genitori cosa hanno percepito e come si è svolta la giornata. Per i bambini si tratta di un rinforzo di quanto appreso e un modo per sentirsi protagonisti, impersonando il ruolo di "guide" per i</p>

	familiari durante la passeggiata. ✓
VALUTAZIONE:	Che tipo di acquisizioni fanno i bambini? L'esperienza genera in loro nuovo sapere? Di che tipo? La rappresentazione dello spazio, ripensando al prima e dopo l'esperienza, si è modificata

Accorgimenti speciali

L'approccio che si avvale della dimensione esperienziale appare particolarmente significativo per bambini che presentano DSA²⁰² e ADHD. Partire dalle esperienze concrete permette loro di incrementare la capacità rappresentativa, cioè la capacità di servirsi di un duplicato interno per rievocare o prefigurare una situazione o anticipare una azione.

A livello nosografico e descrittivo i DSA sono disturbi funzionalmente circoscritti all'apprendimento delle abilità strumentali da un punto di vista quotidiano le ricadute sono pervasive in molti ambiti della vita personale e sociale. Lavorare sulle competenze del bambino attraverso la conoscenza esperienziale permette di acquisire ulteriori abilità da mettere in campo nella vita quotidiana. Il fatto di proporre attività che stimolano differenti linguaggi può essere d'aiuto. Ad esempio, bambino con dislessia possono sentirsi particolarmente a loro agio in momenti quali il Circle Time che richiede una interazione verbale. Infatti la lettura costituisce un dominio parzialmente indipendente dalla capacità richiesta dal linguaggio orale. Per arricchire il vocabolario sensoriale possono essere proposti dei giochi che stimolano la manipolazione di materiali e giochi linguistici, come il far sentire al bambino singoli fonemi che andranno a comporre la parola misteriosa, cioè uno dei termini del vocabolario sensoriale. Per i bambini con difficoltà visuospatiali si può lavorare sulla sinestesia o sulla procedura dello *stimulus shaping* che implica la modificazione graduale e attraverso immagini dello stimolo target.

Per i bambini con ADHD ci si può avvalere di tecniche comportamentali e tecniche cognitive per favorire l'apprendimento dell'automonitoraggio e del problem solving. L'automonitoraggio si rivela utile per favorire l'autoregolazione.

Inoltre le proposte e le relative competenze possono essere analizzate per essere scomposte e proposte con gradualità. È importante non proporre attività dispersive, che arrechino confusione e quindi stati emotivi spiacevoli. Ad esempio, durante l'uscita didattica ai bambini si può dare l'indicazione di concentrarsi su un unico organo di senso.

È altresì utile incrementare l'autostima dei bambini con continui feedback positivi e la motivazione mediante il potenziamento di risorse metacognitive e di quelle attributive.

I bambini possono essere accompagnati in un processo di questo tipo: soffermarsi e capire la natura della singola richiesta o compito, valutare come svolgerlo, concentrarsi, agire, ripensare e valutare il lavoro svolto. Le attività al tempo stesso si avvalgono di strumenti quali i supporti visivi e inducono il bambino a concentrarsi sulla pianificazione.

²⁰² P. E. Tressoldi - Claudio Vio, *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento 2012
SINPIA- Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *Linee guida per il DDAI e i DSA*, Trento, Erickson 2006.

Proposta n. 2: “Storie di vagabondaggio”²⁰³

Punti di forza:

- ☆ *Flessibilità dell’attività, in base all’età e alle esigenze degli alunni*
- ☆ *Interdisciplinarietà*
- ☆ *Riflessione sui rapporti tra gli spazi, gli oggetti, le forme e le persone.*
- ☆ *Analisi dei legami tra il territorio e le persone che vi abitano o lo trasformano*
- ☆ *Lavoro sulle dimensioni temporali del presente, del passato e del futuro*

La difficoltà a sperimentare nella società odierna le connessioni tra i differenti luoghi si ripercuote anche sulla qualità delle relazioni sociali. Lo spazio antropico è costituito anche dalle persone che lo abitano, ma difficilmente oggi queste sono autenticamente conosciute. Si verificano fenomeni quali la frammentazione degli spazi e quindi delle relazioni, l’acuirsi dei contatti utilitari, la perdita di schemi simbolici condivisi, l’indebolimento del senso di appartenenza²⁰⁴. Non conoscere le persone che vi abitano vuol dire perdere una parte importante della conoscenza della zona. Per non indurre nel bambino paure del contesto sociale e indurlo a rinchiudersi nell’ambito familiare, andrebbero promosse iniziative per aiutarlo a ritrovare “punti di riferimento umani”, importanti per incrementare conoscenza, fiducia, senso di sicurezza²⁰⁵

DI CHE SI TRATTA?	Descrizione La proposta richiede di svolgere un’altra uscita didattica per attraversare una zona significativa del territorio. L’attività può essere collegata alla precedente oppure si può scegliere un’altra zona. Ritornare nella stessa zona sicuramente giova alla memorizzazione e anche a distanza di tempo è probabile che i bambini ricordino queste esperienze. Dall’altra parte, proprio per la specificità dell’iniziativa, potrebbe esserci l’esigenza di trovare un altro riferimento. Infatti in questa attività oggetto d’attenzione saranno le persone che abitano e lavorano nella zona, strada o quartiere scelto.
FINALITÀ	Fare esperienza dello spazio costruito attraverso le persone che lo abitano. Comprendere che le persone che abitano un territorio lo modificano; capire che le modificazioni indotte dalle persone nel contesto hanno significati ed esplorare quali sono.
ETA’	Età o fasce di età possibili degli alunni
MATERIALI	✓ Cartelloni per il gioco dei mestieri ✓ ✓

²⁰³ Di H. Hesse

²⁰⁴ G. Leone, *L’uomo la città l’ambiente*, Utet, Torino 1999, pp. 197-212.

²⁰⁵ F. Dolto, p. 35; p. 69

SPAZI	
TEMPI	
PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA PRIMARIA	
COMPETENZE ATTESE:	<p>Competenze</p> <p><u>Storia.</u> Individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali</p> <p><u>Geografia</u> L'alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali. Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza. Oa Comprendere che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane. Riconoscere, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni, gli interventi positivi e negativi dell'uomo e progettare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva.</p> <p><u>Scienze</u> Oa Osservare e interpretare le trasformazioni ambientali naturali (ad opera del Sole, di agenti atmosferici, dell'acqua, ecc.) e quelle ad opera dell'uomo (urbanizzazione, coltivazione, industrializzazione, ecc.). Proseguire l'osservazione e l'interpretazione delle trasformazioni ambientali, ivi comprese quelle globali, in particolare quelle conseguenti all'azione modificatrice dell'uomo.</p> <p><u>Tecnologia</u> L'alunno riconosce e identifica nell'ambiente che lo circonda elementi e fenomeni di tipo artificiale.</p>
SVOLGIMENTO ATTIVITA'	<p>La proposta richiede una buona conoscenza del territorio e delle sue trasformazioni in primo luogo dagli educatori o insegnanti.</p> <p>Gli insegnanti/educatori possono coinvolgere prima alcuni abitanti per anticipare che i bambini passeranno a porre domande e alcune di queste saranno centrate sul tema dei mestieri.</p> <p><u>In aula</u> I bambini possono essere introdotti all'uscita facendoli riflettere sul fatto che i luoghi sono attraversati da persone e che l'attraversare (o il sostare) assume significati precisi. Le persone inoltre trasformano i luoghi per delle funzioni. Si possono cercare fotografie della zona che testimonino queste trasformazioni e lasciare che i bambini si facciano domande sulle modificazioni avvenute e sui perché. Si possono predisporre canovacci di interviste alle persone, anche se durante l'uscita possono essere fatte domande spontanee che sorgono ai bambini al momento e sulla scorta delle sollecitazioni delle risposte delle persone.</p> <p><u>Nello spazio esterno</u> <u>In aula</u> Rientrati in classe i bambini possono essere coinvolti attraverso domande quali: che persone abbiamo incontrato, dove, cosa stavano facendo, perché. Può essere proposto poi un gioco per comprendere di quali strumenti si servono per svolgere attività e mestieri (cfr. gioco architetto). Utile potrebbe rivelarsi la stesura di un testo da parte dei bambini in cui riportino l'esperienza dell'uscita arricchendola con considerazioni che riguardano gli stati emotivi.</p>
PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA	

COMPETENZE ATTESE:	<p>Il sé e l'altro</p> <p>Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città.</p> <p>Sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con altre.</p> <p>Si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro e si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che gli sono familiari, modulando progressivamente voce e movimento anche in rapporto con gli altri e con le regole condivise.</p> <p>Immagini, suoni, colori</p> <p>Inventa storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie.</p> <p>I discorsi e le parole</p> <p>Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati.</p> <p>Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.</p> <p>Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati.</p> <p>La conoscenza del mondo</p> <p>Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.</p> <p>Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc.; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.</p>
SVOLGIMENTO ATTIVITA'	<p>Per i bambini della scuola dell'infanzia un utile punto di partenza può essere costituito dalla esperienza personale e diretta. Si può chiedere a ciascun bambino di raccontare il lavoro di genitori, nonni e conoscenti e dove questo si svolge. Adulti significativi per i bambini possono essere invitati a scuola per raccontare con semplici parole la loro attività e i legami che si creano sul territorio.</p> <p>Dopo l'uscita didattica si possono inventare storie sulle persone-personaggi incontrati. L'insegnante propone un input e i bambini continuano il racconto. Si possono inoltre inventare filastrocche sui mestieri, giocare con le parole creando rime.</p>
POSSIBILI CRITICITA' E RISPETTIVI ACCORGIMENTI	
ULTERIORI SUGGERIMENTI E VARIANTI	
A SCUOLA	✓
IN FAMIGLIA	✓
VALUTAZIONE:	<p>Che tipo di acquisizioni fanno i bambini?</p> <p>L'esperienza genera in loro nuovo sapere? Di che tipo?</p> <p>La rappresentazione dello spazio, ripensando al prima e dopo l'esperienza, si è</p>

	modificata?
--	-------------

Proposta n. 3: Le fantasticherie del passeggiatore solitario²⁰⁶

<p><i>Punti di forza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ☆ <i>Interdisciplinarietà...</i> ☆ <i>Lavoro sulle dimensioni temporali del presente, del passato e del futuro</i> ☆ <i>Conoscenza attraverso i media</i>

DI CHE SI TRATTA?	La proposta permette ai bambini di prendersi un tempo quieto per scegliere e fotografare un oggetto o una porzione di spazio che suscita interesse ed attira l'attenzione. Si intende pertanto educare allo "sguardo lento", contemplativo che mette a fuoco e coglie tutte le cose, che si impossessa e rende protagonista lo spazio; che stimola la facoltà di giudizio, che abitua alla critica costruttiva e all'autocritica, che affina la sensibilità ²⁰⁷ .
FINALITÀ	La proposta intende promuovere la possibilità di fare esperienza attraverso un medium: la macchina fotografica. I bambini possono servirsi dell'attrezzatura più congeniale e che le famiglie metteranno loro a disposizione. L'esperienza diretta con il corpo rappresenta sicuramente la prima fonte di apprendimento per il bambino, ma non si può trascurare l'importanza dei media e la proposta può essere occasione per farne un uso consapevole e orientato.
ETA'	
MATERIALI	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Macchina fotografica, tablet... ✓ Testo di I. Calvino <p><i>A Olinda, chi ci va con una lente e cerca con attenzione può trovare da qualche parte un punto non più grande d'una capocchia di spillo che a guardarlo un po' ingrandito ci si vede dentro i tetti le antenne i lucernari i giardini le vasche, gli striscioni attraverso le vie, i chioschi nelle piazze, il campo per le corse dei cavalli. Quel punto non resta lì: dopo un anno lo si trova grande come un mezzo limone, poi come un fungo porcino, poi come un piatto da minestra. Ed ecco che diventa una città a grandezza naturale, racchiusa dentro la città di prima: una nuova città che si fa largo in mezzo alla città di prima e la spinge verso il fuori. Olinda non è certo la sola città a crescere in cerchi concentrici, come i tronchi degli alberi che ogni anno aumentano d'un giro. Ma alle altre città resta nel mezzo la vecchia cerchia delle mura stretta stretta, da cui spuntano rinsecchiti i campanili le torri i tetti d'embrici le cupole, mentre i quartieri nuovi si spanciano intorno come da una cintura che si slaccia. A Olinda no: le vecchie mura si dilatano portandosi con sé i quartieri antichi, ingranditi mantenendo le proporzioni su un più largo orizzonte ai confini della città; essi</i></p>

²⁰⁶ o "Girovago" di Ungaretti

²⁰⁷ Gabriele Basilico, *Architetture, città, visioni*, p. 131.

	<p><i>circondano i quartieri un po' meno vecchi, pure cresciuti di perimetro e assottigliati per far posto a quelli più recenti che premono da dentro; e così via fino al cuore della città: un'Olinda tutta nuova che nelle sue dimensioni ridotte conserva i tratti e il flusso di linfa della prima Olinda e di tutte le Olinde che sono spuntate una dall'altra; e dentro a questo cerchio più interno già spuntano - ma è difficile distinguerle - l'Olinda ventura e quelle che cresceranno in seguito».</i></p> <p>✓</p> <p>✓</p>
SPAZI	
TEMPI	
PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA PRIMARIA	
COMPETENZE ATTESE:	<p>Competenze</p> <p><u>Storia</u></p> <p>L'alunno riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita. Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale. Usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni. Individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali. Usa carte geo-storiche, anche con l'ausilio di strumenti informatici.</p> <p><u>Geografia</u></p> <p>Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, tecnologie digitali, fotografiche, artistico-letterarie). Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale. Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza.</p>
SVOLGIMENTO ATTIVITA'	<p>Il primo passo della proposta è la città vista "dal basso", fotografata e raccontata dai bambini</p> <p>La seconda fase è la città vista dall'alto. Condurre i bambini in posti elevati per fotografare le stesse zone riprese precedentemente dal basso. Cambiando prospettiva si vede il mondo con altri occhi. "Estendendo la visione dello spazio si ampliano anche le capacità percettive"²⁰⁸.</p> <p>Confronto in gruppo rispetto alle immagini fotografate e sul perché: cosa volevo fotografare, perché ho scelto quello, ecc,</p> <p>Un altro momento della proposta consiste nel confronto tra i luoghi di oggi e i luoghi della memoria. Chiedere a persone anziane o ad archivi fotografie della zona e poi confrontare le fotografie scattate oggi con quelle storiche. Sofferinarsi a riflettere sul cosa è cambiato, cosa è rimasto. Non si propone un irrealistico ritorno alla città precedente ma chiedere ai bambini come vorrebbero ulteriormente modificare quello spazio (tre dimensioni della temporalità).</p> <p>Assemblaggio con cartelloni o libri: narrazione e sequenza delle immagini: cercare dialettica interna e articolazione logica.</p> <p>Avvicinarsi ai concetti di spazio e di distribuzione in architettura. Lavorare in classe sulle fotografie</p> <p>Attaccare alle fotografie materiali per sottolineare, coprire, aggiungere alla materia</p>

²⁰⁸ Gabriele Basilico, *Architetture, città, visioni*, p. 130.

	<p>fotografata altra percepibile al tatto.</p> <p>Realizzazione di nuove cartoline plastificate delle zone fotografate. Queste possono diventare anche un libricino-guida da utilizzare con i bambini che l'anno successivo parteciperanno alla proposta oppure ai bambini della scuola dell'infanzia, una sorta di patrimonio collettivo da trasmettere.</p> <p>I nuovi bambini possono continuare il gioco partendo dalle immagini. Si propone un'uscita didattica guidata dai bambini che per orientarsi fanno riferimento a codici di lettura e di riconoscimento appartenenti al vissuto personale.</p> <p>(Le dimensioni degli edifici, a differenza delle dimensioni della fotografia lunghezza, larghezza, altezza.</p> <p>Un elemento è riconoscibile da dimensioni, forma, insegne, posizione, materiali, funzioni).</p>
PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA	
COMPETENZE ATTESE:	<p>Competenze</p> <p><u>Il sé e l'altro</u> Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città.</p> <p><u>Il corpo e il movimento</u> <u>Immagini, suoni, colori</u> Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente.</p> <p><u>I discorsi e le parole</u> Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati.</p> <p>Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.</p> <p><u>La conoscenza del mondo</u> Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.</p> <p>Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc.; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.</p>
SVOLGIMENTO ATTIVITA'	
POSSIBILI CRITICITA' E RISPETTIVI ACCORGIMENTI	...
ULTERIORI SUGGERIMENTI E VARIANTI	
A SCUOLA	<p>✓</p> <p>✓</p>

IN FAMIGLIA	✓
VALUTAZIONE: Che tipo di acquisizioni fanno i bambini? L'esperienza genera in loro nuovo sapere? Di che tipo? La rappresentazione dello spazio, ripensando al prima e dopo l'esperienza, si è modificata?

Proposta n. 4: La memoria del vento²⁰⁹

Punti di forza:

- ☆ *Lavoro sulle dimensioni temporali del presente e del passato*
- ☆ *Interdisciplinarietà*
- ☆ *Utilizzo di fonti diversificate*

L'ambiente costruito rappresenta luogo di educazione e apprendimento permanente.

DI CHE SI TRATTA?	La proposta vuol far vivere una esperienza nei luoghi costruiti e storici, che i bambini attraversano per gli spostamenti ma di cui non ne conoscono spesso la storia. Dare vita ad un oggetto, ad uno spazio o ad un fatto storico fino a trasformarli in realtà, coinvolgendo attivamente i partecipanti, inducendoli ad indagare e stimolandoli a rielaborare in modo personale l'esperienza. Il metodo privilegia il coinvolgimento nelle attività attraverso elementi di forte presa emotiva che consente alla cultura di diventare attività ludica. Di ogni periodo storico conoscere le caratteristiche socio-economiche e culturali attraverso la lettura e l'analisi di differenti fonti scritte, iconografiche, dei reperti archeologici e monumentali
ETA'	
MATERIALI	✓ ✓ ✓
SPAZI	
TEMPI	
PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA PRIMARIA	

²⁰⁹ Rousseau 1929 M.T. Mustian

<p>COMPETENZE ATTESE:</p>	<p>Competenze</p> <p><u>Italiano</u></p> <p>oa Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe, ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi, ecc.).</p> <p><u>Storia</u></p> <p>L'alunno riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita. Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale. Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti. Oa Individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze sul proprio passato, della generazione degli adulti e della comunità di appartenenza. Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato. Seguire e comprendere vicende storiche attraverso l'ascolto o lettura di testi dell'antichità, di storie, racconti, biografie di grandi del passato. Individuare analogie e differenze attraverso il confronto tra quadri storico-sociali diversi, lontani nello spazio e nel tempo. Rappresentare, in un quadro storico-sociale, le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto. Usare cronologie e carte storico-geografiche per rappresentare le conoscenze. Confrontare aspetti caratterizzanti le diverse società studiate anche in rapporto al presente. Ricavare e produrre informazioni da grafici, tabelle, carte storiche, reperti iconografici e consultare testi di genere diverso, manualistici e non, cartacei e digitali. Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza. Oa Rappresentare in prospettiva verticale oggetti e ambienti noti (pianta dell'aula, ecc.) e tracciare percorsi effettuati nello spazio circostante.</p> <p><u>Arte e immagine</u></p> <p>Conosce i principali beni artistico-culturali presenti nel proprio territorio e manifesta sensibilità e rispetto per la loro salvaguardia. Familiarizzare con alcune forme di arte e di produzione artigianale appartenenti alla propria e ad altre culture. Riconoscere e apprezzare nel proprio territorio gli aspetti più caratteristici del patrimonio ambientale e urbanistico e i principali monumenti storico-artistici. (continua seguendo l'ordine presentato negli Annali) (continua seguendo l'ordine presentato negli Annali)</p>
<p>SVOLGIMENTO ATTIVITA'</p>	<p>Attività</p> <p><u>In aula</u></p> <p>Scegliere un oggetto d'uso quotidiano e capire che oggetto si utilizzava nel passato con la medesima funzione. Questo oggetto può accompagnare i bambini lungo tutto il percorso proposto. In questa prima fase i bambini possono fare ipotesi rispetto al collegamento tra oggetto nel passato e oggetto nel presente e sulla loro funzione. In questa fase si deve portare i bambini a ragionare costruendo un pensiero alla fine condiviso e non assumendo un atteggiamento giudicante nei confronti dei compagni. L'attività proposta infatti può scatenare la fantasia e quindi possono emergere riflessioni sul possibile uso degli oggetti anche divergenti.</p> <p><u>Nello spazio esterno</u></p> <p>Scegliere una zona in cui con relativa facilità i bambini possano riconoscere le stratificazioni storiche. Sollecitare i bambini ad osservare la realtà circostante e riflettere sulle informazioni già possedute e sulle esperienze personali, accompagnare nella</p>

	<p>conoscenza, sollevare curiosità. L'uscita didattica può essere svolta con un esperto, ad esempio un architetto che aiuti nella conoscenza del territorio, che agevoli l'emersione di un pensiero critico e interrogante nei bambini, di condurre ricerche e di acquisire nozioni, di valutare cause, fatti e conseguenze. Il tutto dovrebbe essere piacevole per i bambini, quasi si trattasse di un'avventura (suggerimenti es. caccia al particolare).</p>
<p>PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA</p>	
<p>COMPETENZE ATTESE:</p>	<p>Il sé e l'altro Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città. Il corpo e il movimento Immagini, suoni, colori Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente. I discorsi e le parole Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati. Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative. La conoscenza del mondo Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti. Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc.; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.</p>
<p>SVOLGIMENTO ATTIVITA'</p>	<p>L'oggetto guida per i bambini della scuola dell'infanzia deve essere scelto prima dalle insegnanti e deve essere un oggetto che susciti curiosità. Con i bambini si può nel Circle Time riflettere sulle caratteristiche dello stesso: forma, colori, dimensioni..., e sulla possibile funzione.</p>
<p>POSSIBILI CRITICITA' E RISPETTIVI ACCORGIMENTI</p>	
<p>ULTERIORI SUGGERIMENTI E VARIANTI</p>	
<p>A SCUOLA</p>	<p>✓</p>
<p>IN FAMIGLIA</p>	<p>✓</p>
<p>VALUTAZIONE:</p>	<p>..... Che tipo di acquisizioni fanno i bambini? L'esperienza genera in loro nuovo sapere? Di che tipo? La rappresentazione dello spazio, ripensando al prima e dopo l'esperienza, si è modificata?</p>

Proposta n. 5: Titolo

Punti di forza:

- ☆ *Flessibilità dell'attività, in base all'età e alle esigenze degli alunni*
- ☆ *Valorizzazione delle competenze espressive dei bambini*
- ☆ *Accostamento alle arti espressive e figurative*
- ☆ *Apprendimento cooperativo....*

Strade e piazze possono rappresentare, oggi, "il nuovo e la speranza"²¹⁰. Sorte con una molteplicità e una ricchezza di significati, si sono trasformate in luoghi anonimi e in spazi vuoti tra un edificio e l'altro. Possono essere recuperate per diventare nuovamente i luoghi del collettivo, anche con inediti significati. Per esempio è attraverso l'arte che si manifestano azioni di riappropriazione individuale e collettiva di questi spazi.

DI CHE SI TRATTA?	La proposta intende accostare i bambini agli spazi di strade e piazze mediante i linguaggi delle arti espressive e delle arti figurative. Si può proporre ai bambini di andare in piazza e viverla attraverso una particolare forma espressiva concordata precedentemente a scuola.
ETA'	
MATERIALI	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esempi delle arti figurative che si vogliono far conoscere ai bambini.... ✓
SPAZI	
TEMPI	
PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA PRIMARIA	
COMPETENZE ATTESE:	<p><u>Italiano</u> oa Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe, ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi, ecc.).</p> <p><u>Geografia</u> L'alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali. Oa Analizzare i principali caratteri fisici del territorio, fatti e fenomeni locali e globali, interpretando carte geografiche di diversa scala, carte tematiche, grafici, elaborazioni digitali, repertori statistici relativi a indicatori socio-demografici ed economici.</p> <p>Matematica Riconosce e rappresenta forme del piano e dello spazio, relazioni e strutture che si trovano in</p>

²¹⁰ E. Fiorani, *Geografie dell'abitare*

	<p>natura o che sono state create dall'uomo. Descrive, denomina e classifica figure in base a caratteristiche geometriche, ne determina misure, progetta e costruisce modelli concreti di vario tipo. Costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri.</p> <p><u>Matematica</u> Costruire e utilizzare modelli materiali nello spazio e nel piano come supporto a una prima capacità di visualizzazione.</p> <p><u>Tecnologia</u> Produce semplici modelli o rappresentazioni grafiche del proprio operato utilizzando elementi del disegno tecnico o strumenti multimediali.</p> <p><u>Educazione fisica</u> Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione e danza, sapendo trasmettere nel contempo contenuti emozionali. Elaborare ed eseguire semplici sequenze di movimento o semplici coreografie individuali e collettive.</p>
<p>SVOLGIMENTO ATTIVITA'</p>	<p>Attività <u>In aula</u> È importante prendere accordi sulla modalità che la maggior parte dei bambini predilige. Ad esempio, si può pensare a svolgere una breve rappresentazione teatrale, che va opportunamente predisposta, in cui si inscena un evento significativo per quel luogo o piazza particolare. In alternativa si può pensare ad un momento di danza in cui i bambini non propongono una coreografia ma lasciano che il corpo si muova liberamente nello spazio e lo viva. Ovviamente devono essere offerte alcune indicazioni circa le regole da seguire per mantenere i bambini in una situazione di sicurezza.</p> <p><u>Nello spazio esterno</u> <u>In aula</u> L'esperienza può essere rielaborata attraverso lavori individuali o di gruppo. Si può lavorare con la pittura, il fumetto, i supporti multimediali. Si possono realizzare cortometraggi Gli insegnanti possono ricercare nella letteratura espliciti riferimenti a quei luoghi, es. Goethe, viaggio in Italia La proposta si presta bene anche alla realizzazione di piantine. Saper decodificare i simboli cartografici convenzionali, facendo riferimento alle legende, saper leggere la rappresentazione Interessanti e coinvolgenti sono le realizzazioni di elaborati quali i plastici. Attraverso le riproduzioni rielaborate di piante e prospetti possono essere introdotti concetti fondamentali della progettazione, es. piante con ambienti diversamente concepiti secondo l'uso, per introdurre i concetti fondamentali della distribuzione e della funzione. Ritagliare le rappresentazioni su supporti rigidi permettendo ai partecipanti di ricostruire la strada o la piazza; I bambini potranno disporre oggetti nello spazio secondo la loro fantasia, spiegando il perché di quell'oggetto in quel luogo, a quali bisogni dei bambini può dare risposta. In questo modo acquisiscono ulteriori competenze sullo spazio. Anche con materiali di riciclo o innovativi come amido di mais. Manipolazioni di materiali dalle superfici più svariate, al fine di trasformare le superfici del mondo, destrutturare lo spazio per ricomporlo trasformato. Questo lavoro di gruppo stimola in maniera significativa l'apprendimento cooperativo, che implica una responsabilità certamente individuale ma che al tempo stesso dimostra come non può</p>

	<p>esserci un buon risultato per il singolo senza un buon risultato di tutto il gruppo, che è necessaria una continua interazione delle risorse all'interno del gruppo²¹¹.</p> <p>Costruire un vocabolario, anche tattile.</p>
<p>PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA</p>	
<p>COMPETENZE ATTESE:</p>	<p>Il corpo e il movimento Immagini, suoni, colori Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente. I discorsi e le parole Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati. Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative. La conoscenza del mondo Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti. Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc.; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.</p>
<p>SVOLGIMENTO ATTIVITA'</p>	<p>Per i bambini della scuola dell'infanzia. Mostrare loro la fotografia o la versione originale del prospetto della strada e un mazzo di carte in cui saranno presenti gli oggetti mancanti. I bambini potranno ricostruire il prospetto originario o realizzarne uno con elementi vari. È importante offrire loro un'ampia quantità di materiali diversi per superficie, colore, forma.</p>
<p>POSSIBILI CRITICITA' E RISPETTIVI ACCORGIMENTI</p>	
<p>ULTERIORI SUGGERIMENTI E VARIANTI</p>	
<p>A SCUOLA</p>	<p>✓</p>
<p>IN FAMIGLIA</p>	<p>✓</p>
<p>VALUTAZIONE:</p>	<p>Che tipo di acquisizioni fanno i bambini? L'esperienza genera in loro nuovo sapere? Di che tipo? La rappresentazione dello spazio, ripensando al prima e dopo l'esperienza, si è modificata?</p>

²¹¹ Cfr., ad esempio, D.W. Johnson – R.T. Johnson – E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1996.

Proposta n. 6: *Viaggio intorno alla mia camera*²¹²

Punti di forza:

- ☆ *Narrazione di esperienze legate all'abitare, di descrizione degli oggetti che connotano l'esperienza quotidiana dell'abitare.*
- ☆ *Lavoro sulle dimensioni temporali del presente, del passato e del futuro*
- ☆ *Valorizzazione di elementi fantastici e dei vissuti dei bambini*

L'abitazione costituisce per il bambino un luogo importante perché implica sicurezza e affetti. Grazie alla sua caratteristica di stanzialità rappresenta anche un preciso riferimento nello spazio e per l'orientamento.

(collegarsi con risultati dati ricerca Monica).

Conoscere le rappresentazioni dei bambini rispetto all'abitazione non significa "indagare" sulle scelte di vita familiari ma far comprendere ai bambini stessi che ciascuna casa implica legami profondi, a prescindere dalle appartenenze e dai modelli culturali familiari.

I bambini possono anche esprimersi in merito alla personale concezione di spazio abitativo, aiutando gli adulti a ripensare gli spazi interni nella prospettiva di un'interazione sempre più armonica tra esigenze abitative e strutturazione degli spazi.

DI CHE SI TRATTA?	<p>La proposta intende far riflettere i bambini sul tema della casa, a differenti livelli.</p> <p>In questa sollecitazione ci si riferisce agli studi e alle piste intuitive del lavoro con i bambini lanciate da Bruno Munari, artista e designer²¹³. Egli infatti nella proposta ai bambini si serve di un metodo attivo-scientifico, affermando di sentirsi vicino a quello di M. Montessori. I bambini sono così lasciati liberi di fare, sperimentare, cercare e scoprire da soli, in modo autonomo, lasciando ampio spazio di azione creativa.</p> <p>Bruno Munari applica i principi fondamentali della "pedagogia attiva", come sostiene il figlio Alberto Munari nel saggio <i>Munari, Piaget e Munari</i>, dove descrive le numerose convergenze di pensiero tra suo padre e Piaget. Entrambi sono contrari all'imposizione, entrambi propongono il fare.</p> <p>La proposta di Munari può essere declinata in azioni didattiche che si ispirino ai principi</p>
-------------------	---

²¹² (*Voyage autour de ma chambre*) è un romanzo di [Xavier de Maistre](#), scritto tra il 1790 e il 1794.

²¹³ Esiste anche un metodo specifico, *Il Metodo Bruno Munari*®. Il metodo "Giocare con l'arte", come viene inizialmente chiamato, suscita un enorme interesse, sia in Italia sia all'estero.

	<p>espressi dall'artista, eccone alcune:</p> <p>"Non è importante l'oggetto finito, ma il percorso che il bambino fa per arrivare allo stesso"²¹⁴.</p> <p>"Complicare è facile, semplificare è difficile. Togliere invece che aggiungere vuol dire riconoscere l'essenza delle cose e comunicarle nella loro essenzialità. Bisogna lasciare libero l'abitante di aggiungere gli elementi che manifestano la sua personalità".</p> <p>"Conservare l'infanzia dentro di sé per tutta la vita vuol dire conservare la curiosità di conoscere il piacere di capire la voglia di comunicare".</p>
ETA'	
MATERIALI	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Scatole di cartone ✓ Materiali di riciclo: bottiglie di plastica, rotoli di carta, i tappi di sughero, bottoni, stoffe... ✓ Altri materiali: conchiglie, sabbia...
SPAZI	
TEMPI	
PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA PRIMARIA	
COMPETENZE ATTESE:	<p><u>Italiano</u></p> <p>Oa Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare).</p>
SVOLGIMENTO ATTIVITA'	<p>In una fase preliminare si può chiedere al bambino di chiudere gli occhi, visualizzare la propria abitazione e concentrarsi su ogni aspetto: ciò che vede, le stanze, gli oggetti, dove sono posizionati, le persone. I racconti possono essere condivisi nel Circle Time.</p> <p>Dopo questa prima fase di riflessione personale e di condivisione in gruppo si inizia la fase laboratoriale. I bambini lavorano ciascuno su uno scatolone di una dimensione non troppo grande che rappresenta la casa. Con materiali di vario tipo, anche di riciclo, i bambini devono costruire la loro casa dei sogni, tappezzando, incollando, abbellendo a loro piacimento. I bambini possono aggiungere colori, forme, decorazioni, personaggi, oggetti. Vanno lasciati completamente liberi nella scelta dei materiali da utilizzare e nel come utilizzarli.</p> <p>La personalizzazione di ciascuna casa, oltre ad incentivare la fantasia, aiuta a cogliere quali sono le autentiche esigenze dei bambini e i loro bisogni, cosa vogliono comunicare con le scelte fatte, quali informazioni sui loro vissuti e affetti veicolano.</p> <p>Quando ciascuno avrà completato la propria casa la presenterà al resto del gruppo.</p> <p>Per svolgere un lavoro sulle abitazioni in epoche e territori diversi dal nostro si raccolgono materiali sull'abitare lo spazio chiuso in luoghi e tempi diversi (fotografie, disegni da pinacoteche, libri...).</p>
PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA	

²¹⁴ La casa Munari Gruppo Q cultura degli Interni, *Munari lo spazio abitabile*²¹⁴. Cfr, altresì, A. Munari nel saggio *Munari, Piaget e Munari*

COMPETENZE ATTESE:	
SVOLGIMENTO ATTIVITA'	L'attività, così come proposta, ben si presta ad essere svolta anche nelle scuole dell'infanzia per l'utilizzo importante della manipolazione. Per i bambini della scuola dell'infanzia il lavoro può essere svolto soffermandosi sulle dimensioni temporali del presente e del futuro (come vorresti che fosse una casa)
POSSIBILI CRITICITA' E RISPETTIVI ACCORGIMENTI	
ULTERIORI SUGGERIMENTI E VARIANTI	
A SCUOLA	✓
IN FAMIGLIA	<p>Mostra conclusiva in cui i bambini spiegano a gruppetti di genitori i prodotti elaborati</p> <p>A casa i bambini possono continuare l'attività scrivendo un breve elaborato in cui descrivono ciascuna stanza "colorando" la narrazione con le emozioni e le sensazioni che provano all'interno di ciascuna stanza.</p> <p>Partendo da un oggetto della casa i bambini possono inventare racconti, se gli oggetti hanno già una storia, magari perché appartenuti a generazioni precedenti i genitori possono arricchire il racconto con dei fatti realmente avvenuti e che aiutano il bambino nella costruzione della storia familiare.</p>
VALUTAZIONE:	<p>Che tipo di acquisizioni fanno i bambini?</p> <p>L'esperienza genera in loro nuovo sapere? Di che tipo?</p> <p>La rappresentazione dello spazio, ripensando al prima e dopo l'esperienza, si è modificata?</p>

Conclusione generale



Elena Savani

Giocare per esplorare e so-stare autenticamente nello spazio

*“Si può scoprire di più di una persona
in un’ora di gioco che in un anno di conversazione” (Platone)*

Il gioco offre al bambino la possibilità di abitare il proprio spazio esistenziale. I bambini, attraverso il gioco, lasciandosi guidare dalla loro sapienza istintiva, inventano e progettano i propri luoghi di intimità: la casetta sugli alberi, i nascondigli segreti, le tane sotto i tavoli e le coperte. Mentre giocano costruiscono e modellano i propri luoghi, significano i loro spazi e le loro relazioni. Il senso di questo sta nel bisogno di adattare lo spazio che li circonda alla misura del loro corpo, che è indubbiamente diversa da quella di un adulto. Attraverso questo passaggio e queste esperienze si può rivivere la gioia della costruzione, della creazione, della riappropriazione e condivisione del mondo, la felice conferma e meraviglia di farvi ogni giorno ed ogni istante parte.

Nel processo di interiorizzazione di un luogo e di conoscenza del mondo il bambino utilizza il gioco: inizialmente conquista lo spazio e gli fornisce un significato, poi con l’ausilio del gioco ricorre a strategie di rinforzo del significato con una serie di attività ripetute con ritualità. In tal modo, per esempio, un albero si trasforma in un castello o in un fortino. Giocare è indispensabile per abitare lo spazio e per imparare a riconoscerlo come ambiente di azione, espressione, riflessione individuale e di relazione con l’altro da sé. La costruzione e la scoperta dello spazio esterno, fatta tramite il gioco, diviene metafora della costruzione e della scoperta dello spazio interiore, in cui prende forma la nostra identità.

Lo psicologo russo Vygotskij sostiene che “nel gioco il bambino è sempre al di sopra della propria età media, del proprio comportamento quotidiano; nel gioco è come se egli crescesse di un palmo. Come il fuoco di una lente di ingrandimento, il gioco contiene tutte le tendenze dello sviluppo in forma condensata”²¹⁵. Il gioco si colloca, perciò, nell’orizzonte della progettualità di un bambino: ci indica ciò che egli può essere e ciò che potrebbe diventare. Il gioco è un importante atto creativo presente nella famosa zona di sviluppo prossimale descritta da Vygotskij; zona della mente umana nella quale prendono forma e germogliano le più importanti competenze in tutte le aree di apprendimento, compresa la capacità di abitare e so-stare nello spazio. Mentre un bambino gioca si sta dedicando alla formazione di se stesso, compiendo continui progressi e sviluppando capacità in tutti gli ambiti di apprendimento. L’importanza

²¹⁵Crf: L.Vygotskij, *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, Armando Editore, Roma, 1966, p. 675.

dell'attività ludica è presente anche negli studi e nelle ricerche psico-pedagogiche più recenti²¹⁶, poiché il gioco per le sue qualità socializzanti, cognitive, comunicative ed affettive risponde ai bisogni fondamentali dell'uomo, in particolare del bambino, che attraverso esso apprende, conosce, comunica, instaura relazioni, esplora l'ambiente ed elabora attivamente emozioni, sentimenti, conflitti. Attraverso il gioco il bambino allena le capacità motorie, la consapevolezza sensoriale e le capacità relazionali. Il bambino, inoltre, sperimenta il senso di piacere e può rielaborare realtà traumatiche e paure.

Mentre un bambino gioca con un giocattolo, con gli oggetti di uso comune o con gli spazi intorno a sé svolge una serie di processi mentali: si impegna e concentra, perfeziona la coordinazione, allena la memoria, analizza nella mente come risolvere una difficoltà, studia e interiorizza la logica e le azioni di causa ed effetto, controlla e capisce come dosare le reazioni emotive e, infine, comprende come relazionarsi con se stesso e con gli altri. Ogni occasione ludica, infatti, "è una sorta di ponte che mette in contatto con il mondo e con gli altri in modo mediato e graduale attraverso progressivi processi di interiorizzazione"²¹⁷. Nel corso del presente lavoro "farò un viaggio" all'interno del mondo del gioco infantile, soffermandomi in particolare su come i bambini "giocano per abitare il loro spazio e abitano il loro spazio giocando".

L'adulto quando si accinge a progettare spazi pubblici e privati per il gioco dei più piccoli dovrebbe "accostarsi ad essi con gli occhi dei bambini" per comprendere la specificità con cui un bambino si approccia allo spazio, farla propria e non tradirla.²¹⁸ È importante, perciò, riservare ai bambini degli spazi e dei tempi dentro e fuori la casa che gli permettano di coltivare e soddisfare attraverso il gioco *i bisogni di autonomia, socializzazione, narrazione, creatività*.

Propongo, di seguito, alcuni spunti metodologici per genitori e educatori, con lo scopo di presentare "*buone pratiche-ludiche*" nell'ambiente volte a esaudire gli imprescindibili bisogni evolutivi dei più piccoli. È importante che l'adulto assuma il ruolo di *promotore ludico*²¹⁹: "non si sostituisce ai bambini, non propone giochi, non guida esercizi ma raccoglie e rilancia le idee dei più piccoli in modo da creare degli scenari condivisi e far sì che l'esperienza ludica si accresca e migliori nel tempo"²²⁰. Il gioco, infatti, si rivela come un'importante palestra che permette di allenare le abilità relazionali, la gestione dei conflitti, lo sviluppo dell'autonomia dentro e fuori la casa, la trasmissione dei valori e dei legami tra le generazioni. È importante che l'adulto sia

²¹⁶Per approfondire le principali teorie psico-pedagogiche relative al gioco cfr anche: A. Bondioli, *Gioco e educazione*, Franco Angeli, Milano, 1996, *Il bambino, il gioco, gli affetti. Per una pedagogia del simbolismo ludico*, JES, Bergamo, 1990, *Il buffone e il re. Il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*, La Nuova Italia, Firenze, 1989, J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del Bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi, 1967, D. W. Winnicott, *Gioco e Realtà*, Armando Editore, Roma, 1973.

²¹⁷M. Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, Editrice La Scuola, Brescia, 2011, p.36.

²¹⁸ Per un approfondimento delle principali differenze di approccio spaziale tra adultità e infanzia, cfr. M. Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*.

²¹⁹ AA.VV. a cura di R. Apostoli, *Gioco, giocattoli, giocare, a che gioco giochiamo: riflessioni intorno al gioco nella scuola dell'infanzia*, Ed Junior, Bergamo, 2000, p.46.

²²⁰ Ivi

consapevole dei giochi da proporre ai bambini nelle diverse fasce d'età. L'educatore dovrebbe offrire strumenti ludici che favoriscano l'autonomia individuale e collettiva, per far sì che questi giochi possano essere giocati anche spontaneamente fra soli bambini. E' altrettanto importante che i bambini ripetano più volte i giochi che preferiscono, e che abbiano momenti e spazi in cui essere completamente artefici dei loro giochi, in cui possano sperimentarsi mettendo in campo la loro fantasia e le loro strategie, in cui l'adulto li osservi "stando al margine del gioco"

Giochi per....promuovere autonomia e creatività nello spazio pubblico e privato

Giocare è un contrasto di tensioni tra l'affermazione di sé e il riconoscimento dell'altro da sé, è un insieme di possibilità per favorire l'autonomia "dentro e fuori la porta di casa". E' nella famiglia che ci si scopre soggetti relazionali dove ognuno è chiamato a confrontarsi con la tensione tra il desiderio di autonomia e la necessità di intersoggettività, tra il bisogno di appartenenza e la ricerca di libertà. Questo processo di conquista dell'autonomia è stato raccontato in modo emblematico dal pittore V. Van Gogh nel suo dipinto *Primi passi (1889)*. Nell'opera emerge il desiderio del bambino di camminare da solo, con l'entusiasmo di sperimentarsi in una nuova avventura, ma anche con le precarietà e le incertezze che attraversano i suoi pensieri; emerge il conflitto del fanciullo tra il sostare nelle braccia della madre o l'andare da solo verso quelle del padre. I genitori, presenze indispensabili, fungono da sostegno e da sprone, da supporto e da orientamento in uno spazio di azione e relazione: l'orto della casa. L'autonomia, infatti, si costruisce in spazi identitari e carichi di significato attraverso esperienze, prove ed errori. Come afferma M. Azzarà, autrice del volume "Case anche per bambini": "le tracce di bambini nella nostra abitazione sono come piccole radici qua e là che ci ricordano la loro presenza: esse cercano qualcosa a cui aggrapparsi per crescere sicure e solide, sentendosi avvolte da un terreno fertile e accogliente. Una casa (anche) per bambini significa comprendere i bisogni più profondi dei nostri figli e fare spazio anche a loro, cosicché le radici che un giorno li sosterranno possano crescere libere, sane e robuste" 221. Come gli alberi hanno bisogno di terra per affondare le proprie radici, nutrirsi e rinforzarsi, allo stesso modo i bambini hanno bisogno di uno spazio sicuro in cui giocare e apprendere in libertà: un bambino che gioca, infatti, compie passi verso l'autonomia e si sta dedicando alla formazione e maturazione di se stesso. Fornirò di seguito alcuni stimoli per costruire angoli di gioco opportunamente pensati per promuovere autonomia, creatività e riflessione negli spazi educativi:

Un angolo privato: "Nel manifesto delle esigenze abitative" redatto dai bambini di Carreggio i bambini per descrivere la loro casa ideale introducono la parola *intima*. E' importante riservare uno spazio privato e personale ai bambini all'interno delle mura domestiche, a maggior ragione in case condivise e vissute da più

221 M. Azzarà, *Case anche per bambini. Educare i bambini attraverso lo spazio domestico*, La Meridiana, Molfetta (Ba), 2014, p. 109.

persone. L'angolo privato è una piccola porzione di spazio in cui i bambini ne diventano direttamente custodi e responsabili e dove possono entrare più profondamente in relazione con se stessi e con gli oggetti e i luoghi che maggiormente amano. Prestabilendo dei sani confini tra i bambini e tra bambini e adulti e assegnando spazi e oggetti privati per ciascuno di essi, si favorisce la differenziazione e si offre a ciascuno il diritto alla riservatezza e all'intimità.

SUGGERIMENTI....

Lo spazio va identificato e proposto in un luogo preciso, facilmente accessibile, all'altezza dei più piccoli e preferibilmente con immagini, disegni o simboli che ne indicano con chiarezza il proprietario. E' il bambino che può decidere che oggetti e persone portare con sé per condividere i "suoi segreti"

Angoli per la lettura e per l'ascolto: Il pensiero narrativo ha origini lontane, è il pensiero umano per eccellenza, proprio perché la nostra mente lavora tramite narrazioni, e si radica sulle strutture profonde della persona, che vive in un intreccio di relazioni e narrazioni. Anche in educazione è importante prevedere spazi di ascolto e narrazione per far ricercare appassionatamente ai più piccoli i significati del vivere umano anche attraverso la lettura, il racconto e l'ascolto di storie reali e fantastiche; per promuovere generativi scambi di parole, sogni e desideri. Quando la narrazione è accompagnata dalla relazione "il clima nello spazio" diviene carico di magia: un momento di grande intensità e complicità emozionale fra il bambino e l'adulto..

SUGGERIMENTI

E' importante che i bambini abbiano nelle loro casa e nei luoghi che frequentano (scuole, centri educativi...) uno spazio dove leggere storie, raccontarle ed ascoltarle: una semplice biblioteca accessibile e ordinata, con libri adatti alla loro età. I volumi dovrebbero essere collocati su scaffali o espositori, in modo che siano visibili e facilmente raggiungibili anche dai più piccoli. Accanto alla libreria sarebbe indicato prevedere anche uno spazio comodo per gustarli con tutti i sensi in solitudine o con l'altro da sé e dove prendere, donare e scambiare pensieri e parole. Al termine della lettura o del racconto, infine, si potrebbe scrivere una semplice riflessione o fare un disegno in merito all'esperienza fatta su una lavagnetta con dei gessi o su un biglietto da deporre in una scatola posta sulla libreria personale. Se nell'angolo della lettura i bambini chiedono di ascoltare ancora una volta la stessa storia è importante soddisfare questo loro bisogno perché li aiuta alla comprensione di un concetto, a rafforzare le proprie sicurezze e a ricavare dalla storia un significato personale. E quando l'adulto diventa ascoltatore delle storie dei bambini, suscitando e sostenendo la loro narrazione, possono emergere nuovi ed interessanti elementi sull'interpretazione e rielaborazione della storia. Sarebbe, inoltre, significativo costruire la "Scatola della Storia" con oggetti di recupero, in particolare tratti dal mondo naturale, che evocano nella fantasia del bambino le sequenze narrative del racconto e i ricordi dell'ambientazione. (Es: una scatola narrativa che ricrea la magia del bosco o del mare con legnetti, pigne, conchiglie, sabbia...)

Angoli per il movimento: I momenti che i bambini hanno descritto e disegnato con maggiore entusiasmo durante la ricerca sono stati principalmente quelli caratterizzati da giochi di movimento, esplorazione e sperimentazione. Sono giochi che conciliano il piacere sensoriale a quello emotivo e relazionale, che lasciano in loro emozioni estremamente positive: *giochi con la palla, salti sul letto e sul lettone, giri in skateboard, roller e biciclette, partite a nascondino e a mosca cieca, lotte di cuscini, giochi sullo scivolo e sulle altalene, tuffi in piscina e sulla neve, giochi con gli animali domestici, giochi di travestimento*. I bambini per descrivere l'attività ludica utilizzano, infatti, svariati verbi dinamici e di movimento: *vado giù a giocare, saltare sul letto, nascondersi, arrampicarsi sull'albero, costruire, tirare i sassi, raccogliere i fiori, pescare, correre, cercare i legnetti, toccare, andare i bici, scivolare sulle scale, incontrare gli amici...* Giochi apparentemente privi di obiettivi come correre, saltare, arrampicarsi, fare capriole, stare in equilibrio producono nel bambino piacere e divertimento e gli consentono di affermare la propria individualità, acquistare sicurezza, autocontrollo. Il bambino attraverso l'azione ed il movimento, con l'utilizzo di tutti i suoi sensi, esplora e conosce la realtà, immerso in spazi che gli permettono di compiere questo processo di apprendimento. "Gli ambienti entro cui si stagliano le esperienze ludiche del bambino costituiscono

particolari luoghi attraverso cui osservare la realtà, affrontare ostacoli, misurarsi con gli altri e con le regole, esprimersi, intervenire in modo attivo, mettersi alla prova: conoscere la vita”²²². Per quanto riguarda lo spazio privato è importante, sia per chi abita in appartamento, sia per chi abita in case con cortili e giardini, predisporre degli angoli e dei materiali specifici in cui i bambini possano mettersi alla prova, esprimere liberamente la propria energia e creatività, perfezionare il loro equilibrio e la loro coordinazione. Quando il bambino non ha determinati spazi assegnati si trova disorientato e può attuare comportamenti fastidiosi e irrequieti che generano, talvolta, il rimprovero degli adulti.

Partendo da questi presupposti possiamo rileggere lo spazio domestico e predisporre degli angoli all'altezza dei bambini, con mobili reali ed oggetti di piccole dimensioni per il gioco (un tavolino, delle sedie, oggetti in legno, cuscini, una casetta all'aperto..), fornendo loro un'alternativa il più credibile possibile agli spazi degli adulti. I bambini hanno, perciò, la possibilità in qualsiasi momento della giornata di giocare e al contempo sperimentarsi con i propri tempi e le proprie capacità in spazi domestici ricchi di opportunità. Gli arredi a misura di bambino sono stati ideati all'inizio del Novecento dalla pedagogista M. Montessori con lo scopo di aiutare i più piccoli a fare da soli, auto-correggendosi, creando le condizioni ambientali affinché fossero i bambini i veri protagonisti della propria crescita personale.

SUGGERIMENTI:

E' consigliato introdurre, gradualmente, negli angoli di gioco nuovi oggetti tratti dalla vita quotidiana (materiale di recupero, stoffa, tappi, pasta, scatole....) che danno un particolare gusto soprattutto a quei giochi spesso praticati in un ambiente domestico (Cosa potrebbe succedere se mettiamo nell'angolo dei bambini un lungo tubo di cartone? E se gli si chiede di utilizzarlo in tutti i modi che vogliono, tranne che come tubo? Con un lungo tubo di cartone ci si può parlare, cantare e urlare come con un megafono, ci si può guardare attraverso come con un cannocchiale, ci si può andare a cavallo. Ma se, invece di uno, si mettono a disposizione più tubi? Si creano nuovi significati.)

Per quanto riguarda lo spazio pubblico è interessante notare come spazi per il gioco come ludoteche, parchi di divertimento, centri commerciali siano totalmente pensati dagli adulti e, talvolta, disilludano le aspettative e i reali bisogni dei destinatari. In questi spazi i bambini sono indubbiamente sorpresi e eccitati dalla ricchezza degli stimoli, ma spesso vengono privati della possibilità di fare esperienze in autonomia. Questi spazi di gioco (in particolare i sandbox ed i playground²²³) pur sicuri, verdi, divertenti sono dotati di

²²² M. Amadini., *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, p. 92.

²²³ Il playground è un termine inglese che indica uno spazio di gioco delimitato, che contiene al suo interno vari sandbox, spazi di giochi delimitati più piccoli (sabbionaie- reti elastiche- strutture gonfiabili), in cui sia gli spazi, che i giochi sono progettati, costruiti, scelti e proposti ai bambini dagli adulti (architetti- educatori-genitori). Crf: C.Ward, *Il bambino e la città. Crescere in ambiente urbano, L'ancora del Mediterraneo*, Napoli, 2000.

strutture omologate in cui raramente si promuove la creatività, la fantasia, la socializzazione. In Europa esiste un organismo internazionale indipendente il Play Safety Forum interessato alla salute e al gioco infantile che, pur riconoscendo l'importanza della sicurezza per i più piccoli afferma che è necessario far loro affrontare nel gioco dei rischi commisurati all'età per poi poterli superare ed esplorare i propri limiti. Probabilmente sono state le eccessive paure dei genitori a rendere, talvolta, noiose le aree gioco all'aperto. Le migliori attrezzature, infatti, sono i materiali naturali come tronchi, ceppi, sassi, con un terreno ricco di avvallamenti e montagnole; nell'ambiente esterno per giocare i bambini amano i corsi d'acqua, la vegetazione, i prati per correre e rotolare, gli angoli e le fessure per nascondersi, i muretti per sedersi, saltare e stare in equilibrio, la sabbia e materiali naturali per manipolare. Il gioco spontaneo, spesso, richiama alla mente un'attività caotica, un riempitivo tra momenti programmati; ma un adulto può creare occasioni stimolanti e proporre nuove opportunità di crescita anche in momenti di gioco spontaneo.

SUGGERIMENTI

Ad esempio da un ambiente ricco di stimoli (come quello naturale) l'attività spontanea d'esplorazione (e di avventura) si può tradurre con i compagni e con l'aiuto di un adulto in un progetto, nella scoperta di nuovi scenari e nella costruzione di divertentissimi giochi per ri-inventare con libertà il proprio spazio e tempo presente. (ES: dalla scoperta di un formicaio «Un formicaio, ma dove vivono le formiche? Cosa mangiano? L'erba, le foglie? Facciamogli una piscina» «Attenzione!! Le formiche non sanno nuotare. Salvataggio! Facciamogli un ponte» fino alla progettazione di un villaggio per le formiche)

Angoli per la lentezza: Il bambino non vive pienamente il proprio spazio in modo occasionale, ma ha "bisogno di perdere tempo per stare presso le cose"²²⁴ ed i luoghi in cui gioca. E' il tempo speso nei luoghi, con gli oggetti e le persone che li abitano, che rende quei posti tanto importanti. Uno spazio ludico autentico è quello in cui il piccolo impegna costantemente il suo tempo e le sue energie e sperimenta delle routine: "è necessario che per parecchio tempo siano sempre gli stessi luoghi il campo di esplorazione del bambino, perché vedendo costantemente le stesse cose egli impara a riconoscerle e ritrovarle nei medesimi posti"²²⁵ e aggiungerei ad amarle. Le routine sono ciò che rendono i luoghi carichi di significato; come rispose la Volpe al Piccolo Principe "un rito è quello che fa un giorno diverso dagli altri giorni, un'ora dalle altre ore"²²⁶. Partendo dal gioco si può giungere ad una piena consapevolezza del luogo e dello spazio che i bambini abitano: creando nei bambini una mappa interiore fatta di riti, routine, esperienze sensoriali, relazioni; invitandoli, inoltre, a "riflettere sulla propria mappa per raccontarla". Nel mondo dei bambini è

²²⁴ M. Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, p. 96

²²⁵ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti Editore, Milano, 1999, p. 66.

²²⁶ A. De Saint-Exupéry, *Il piccolo Principe*, Bompiani, Milano, 2000, p. 94.

importante che venga riscoperto il tempo dell'indugio e della lentezza²²⁷. Lo notiamo quando i bambini sanno perder tempo per oggetti semplici: una bottiglia, un bottone, un cartone, i quali diventano così importanti che, se ne vengono privati, piangono o quando ammirano la bellezza della natura, dei fiori, del cielo, degli animali. La lentezza è quel valore che conferisce misura alle cose, è la possibilità di riempire di senso i momenti, le attese, lo stare insieme. G. Zavalloni, maestro e pedagogo, promotore del movimento della "pedagogia della lumaca" ci invita ad apprendere e gustare la bellezza della decelerazione, autentica possibilità di incontro con se stessi, con gli altri e con la vita. Ci ammonisce, inoltre, che il bambino ha bisogno di perdere tempo per imparare a gustare la vita, per riscoprire i ritmi della natura e ha bisogno di fare e di pensare anche "cose inutili" perché spesso da quell' inutilità, come può essere il gioco o il sogno ad occhi aperti, nasce il desiderio di apprendere.

SUGGERIMENTI:

Il maestro propone, perciò, delle strategie educative di rallentamento, ovvero attività da fare in spazi dentro e fuori la casa, che richiedono cura e consentono di rapportarsi con i cicli della natura: realizzare l'angolo del giardinaggio, seminare e curare un piccolo orto, disegnare e colorare mandala e origami, scrivere lettere e cartoline nell'epoca della posta elettronica, fare passeggiate e osservare il cambiamento che le stagioni operano nell'ambiente, spostarsi in bicicletta, perdere tempo per parlare con gli amici e per giocare con gli animali domestici.

Giochi per...includere e cooperare nell'ambiente

Intorno ai sei anni aumenta sempre di più il desiderio del bambino di giocare in gruppo e grazie al *gioco sociale* sperimentano la reciprocità, la sollecitudine, la cooperazione. Questo avviene perché con i coetanei i bambini si trovano su un piano di parità e assumono maggiori responsabilità per intraprendere e mantenere una relazione armoniosa con l'altro da sé: "stando con i coetanei si impara a difendersi, ad aggirare un ostacolo, a distinguere uno scherzo da un'offesa, a fare la pace, a comprendere, a convincere"²²⁸. Un educatore sa di per certo che ci sono giochi che esasperano soltanto alcuni aspetti della comunicazione ludica (l'agonismo, l'individualismo) ed altri che promuovono la cooperazione e l'inclusione, il vincere insieme. Alcuni giochi cooperativi, a differenza di quelli spontanei, vanno opportunamente insegnati, per conseguire l'obiettivo specifico che l'educatore si prefissa precedentemente (favorire la conoscenza del gruppo, promuovere la collaborazione, la riflessione, il movimento, il contatto fisico...) La motivazione ad

²²⁷Crf: G. Zavalloni, La pedagogia della lumaca. *Per una scuola lenta e solidale*, EMI, Bologna, 2008.

²²⁸A. Oliverio Ferraris, *Non solo amore. I bisogni psicologici dei bambini*, Giunti Demetra, Firenze, 2005, p. 136.

‘in-segnare’ (dal latino *insignare* imprimere – nella mente e nella memoria – dei segni) il gioco e il giocare, non si distacca da quella di educare. Proporre un gioco di gruppo in uno spazio aperto comporta molte variabili da tenere scrupolosamente in considerazione: l’organizzazione del contesto di gioco (spazi, materiali), le dinamiche del singolo giocatore e del gruppo, l’età dei partecipanti, il momento della giornata, le regole e i tempi...Al termine del gioco è altrettanto importante promuovere momenti di riflessione condivisa sull’esperienza fatta (emozioni provate, conflitti, rispetto delle regole, relazioni...)

Le attività didattiche proposte in questo contributo non sono da considerarsi riferite ad un’unica disciplina, ma sono affrontate secondo un approccio interdisciplinare, in quanto il tema dello spazio vissuto attraverso il gioco, può e dovrebbe di per sé essere affrontato da una moltitudine di approcci disciplinari (storico-geografico-linguistico-motorio-scientifico...) svolti a promuovere competenze in svariate dimensioni del sapere. L’ambiente e il gioco, infatti, sono dimensioni che coinvolgono l’interesse del bambino e promuovono il suo sviluppo in altrettanti e trasversali ambiti evolutivi. Le attività didattiche proposte possono essere liberamente modificate in funzione dei bisogni specifici degli alunni, degli educatori e delle variabili di contesto.

IO INSEGNANTE RIFLETO:

1. Perché affronto il tema dell’ambiente partendo dall’esperienza diretta e dall’approccio ludico nell’ambiente?
2. Quanto conta l’utilizzo dei cinque sensi nell’infanzia? Quale senso utilizzano maggiormente gli alunni durante la mia didattica?
3. Credo e propongo momenti ed iniziative di outdoor education (educazione fuori dalle aule scolastiche) e curo l’ambiente di apprendimento?
4. Lascio ampio spazio al momento della riflessione e della problematizzazione dopo l’esperienza diretta con i sensi?
5. E prima lascio spazio alle domande, alle curiosità e alle ipotesi che scaturiscono dall’osservazione dell’ambiente?

TITOLO:	CACCIA AI TESORI DEL BOSCO
COMPETENZE ATTESE:	L’alunno: <ol style="list-style-type: none"> 1. Partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando

	<p>semplici messaggi chiari e pertinenti (lingua italiana)</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Si muove consapevolmente nello spazio circostante, orientandosi attraverso punti di riferimento, utilizzando gli indicatori topologici e le mappe di spazi noti che si formano nella mente (mappe mentali) (geografia) 3. Conosce il territorio circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta (geografia) 4. Coglie nel paesaggio le progressive trasformazioni operate dall'uomo e dal passaggio del tempo (stagioni) (geografia) 5. Sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede e succede (scienze) 6. Esplora i fenomeni con approccio scientifico: con l'aiuto dell'insegnante e dei compagni, osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande anche sulla base di ipotesi personali, individua nei fenomeni somiglianze e differenze. (scienze) 7. Ha atteggiamenti di cura verso l'ambiente scolastico; rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale 8. Elabora creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni; rappresentare e comunicare la realtà percepita (arte e immagine) 9. Pianifica e realizza un semplice oggetto elencando gli strumenti e i materiali necessari (tecnologia)
ETA':	classe 1° scuola primaria
MATERIALI:	Materiali specifici per ogni laboratorio: GIOCHI CON L'ACQUA: (acqua, colori naturali, spugnette, fogli...) GIOCHI CON L'ARIA: (materiali sonori di recupero: conchiglie, sassi...bastoncini, fili, anelli, stoffe, cartoncini, nastri) GIOCHI CON LA TERRA (fogli, colla vinilica, materiali di recupero appartenenti alla terra) GIOCHI CON IL FUOCO (telo bianco, cartoncini, stoffe...). Tavoli, sedie, panche per allestimento stand.
DESCRIZIONE:	In uno spazio aperto vengono allestiti alcuni laboratori di giochi con i vari elementi della natura (acqua-aria-terra-fuoco) che si trovano nell'ambiente. I laboratori di gioco sono progettati e condotti da educatori- insegnanti; sono spazi sicuri che permettono ai bambini di fare esperienze dirette e libere con una varietà di elementi naturali. Queste esperienze successivamente rielaborate potranno divenire la base di conoscenze più complesse nel mondo delle scienze della fisica e della geografia. I bambini, divisi in piccoli gruppi (massimo 5-6), giocano a rotazione nei vari stand per guadagnare dei punti per vincere il premio finale. Il gruppo vincerà la possibilità di progettare e proporre un gioco a squadre

	<p>per l'intera classe da svolgersi nel parco. I materiali prodotti negli stand in piccolo gruppo saranno valutati da una giuria (insegnanti-genitori...)</p> <p>GIOCHI CON L'ACQUA: Dipingere su carta bagnata con spugne uno scorcio del paesaggio naturale circostante. Invece degli acquerelli è consigliato utilizzare colori naturali o tratti dalla natura (ES: il caffè,...)</p> <p>GIOCHI CON L'ARIA: Costruzione con fili, bastoncini, anelli in legno, oggetti (conchiglie, canne di bambù, ghiande, noci, sassi...) da appendere agli alberi e ascoltarne il suono quando vengono mossi dal vento. Costruzione di girandole e/o aquiloni con nastri di carta colorata e bastoncini da far sventolare e volare all'aria.</p> <p>GIOCHI CON LA TERRA: Realizzazione di collages di terra. I bambini in piccolo gruppo vanno alla ricerca di tracce di terra (sassi, pigne, rami, foglie, terriccio, sabbia...) per costruire dei collages su cartoncini. Dopo la scoperta dei materiali e prima della realizzazione è importante lasciare un lasso di tempo per la manipolazione sensoriale passando da un'attività percettiva ad una espressiva che va raccontata.</p> <p>GIOCHI CON IL FUOCO: Il fuoco permette di fare giochi con la luce e le ombre. Si può creare un arcobaleno spruzzando dell'acqua. Si possono fare svariate tipologie di giochi con le ombre: rappresentazioni teatrali con le mani, con sagome di cartone, con oggetti, con travestimenti. Si possono preparare rappresentazioni a tema inventando il canovaccio delle storie.</p>
SVILUPPI:	<p>L'attività può essere svolta dai bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e del primo biennio della scuola primaria. I laboratori vanno calibrati in base all'età dei partecipanti con le opportune semplificazioni o aumentando il livello di complessità. Le attività, partendo dall'utilizzo dei cinque sensi, e dalla sperimentazione in gruppo, attraverso il gioco, di materiali naturali in ambienti naturali stimolano una riflessione condivisa (narrazione orale e scritta con le tecniche del circle time o del diario di bordo) e pongono le basi per l'educazione all'ambiente nell'ambiente. Sarebbe consigliato realizzare uno stand anche sulla raccolta differenziata. (pulizia del bosco, recupero di rifiuti...)</p>
SPAZI:	<p>L'attività didattica ludica si svolge alternando momenti nell'aula scolastica a momenti in un parco- bosco del paese.</p>
TEMPI:	<p>L'intera attività presuppone due giornate dedicate ai laboratori a stand fatti in piccoli gruppi e del tempo a scuola per la rielaborazione delle esperienze utilizzando la tecnica del circle time o della narrazione scritta (diario di bordo). E' consigliato riproporre le attività nel medesimo spazio (parco-bosco) in due o tre stagioni diverse dell'anno (ES: autunno-primavera) e far riflettere i bambini sulle differenze che percepiscono.</p>
ACCORGIMENTI	<p>E' preferibile svolgere i laboratori in spazi aperti prestando attenzione alla</p>

<p>DIDATTICI (CRITICITA'-PUNTI DI FORZA):</p>	<p>variabile metereologica. Risulta laborioso l'allestimento degli stand e la preparazione dei vari materiali, in particolare lo stand del fuoco va realizzato come un gazebo coperto e chiuso. E' preferibile, perciò, coinvolgere adulti e genitori nell'allestimento degli spazi.</p> <p>BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI: I laboratori sono inclusivi anche per alunni con disturbo dello spettro autistico perché presuppongono molte attività manuali e percettive con materiali sensoriali. E' consigliato anticipare spazi, tempi e attività e se necessario svolgere unicamente il laboratorio preferito dall'alunno.</p>
<p>VALUTAZIONE:</p>	<p>Si valutano, attraverso la rielaborazione orale e scritta degli alunni e l'osservazione, le conoscenze apprese in ambito geografico e scientifico. Si valutano attraverso l'ascolto durante le conversazioni la ricchezza e l'abilità espositiva in ambito linguistico. Si valutano, attraverso l'osservazione dei materiali prodotti, le competenze artistiche, tecnologiche di progettazione e costruzione. Si valutano, attraverso l'osservazione e la partecipazione attiva alle esperienze proposte, le abilità relazionali tra pari e con gli adulti.</p>

IO INSEGNANTE RIFLETO:

1. Quanto conta la pratica della pedagogia narrativa nella mia didattica? La utilizzo?
2. Progetto momenti di dialogo autentico, fatto di ascolto e narrazione, predisponendo tempi, spazi e materiali specifici?
3. La mia attività didattica tiene conto delle esperienze significative degli alunni e delle emozioni che da esse scaturiscono?
4. Cerco di costruire nella mia classe, con lo strumento del dialogo e dell'ascolto, comunità di pensiero autonomo e indipendente?
5. Promuovo anche la meta-cognizione dei miei alunni, ovvero la capacità di riflettere sui loro e altrui pensieri e di porsi domande di senso?

<p>TITOLO:</p>	<p>RIFLETO E RACCONTO I "GIOCHI DI BAMBINI" (tratto dal dipinto di P.Bruguel)</p>
<p>COMPETENZE ATTESE:</p>	<p>L'alunno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando semplici messaggi chiari e pertinenti (lingua italiana) 7. Comprende l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe; coglie le posizioni espresse dai compagni ed esprime la propria opinione (lingua italiana)

	<p>8. Ricostruisce verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti, riflette sull'esperienza, crea collegamenti nello spazio e nel tempo (lingua italiana)</p> <p>9. Produce semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi, connessi con situazioni quotidiane (lingua italiana)</p> <p>10. Guarda e osserva con consapevolezza un'immagine, descrivendone gli elementi fondamentali (arte e immagine)</p> <p>11. Elabora creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni; rappresentare e comunicare la realtà percepita (arte e immagine)</p>
ETA':	classe 3° scuola primaria
MATERIALI:	Materiale stimolo (ES: brani di narrativa o dipinti scelti e preparati (copie a colori del quadro "Giochi di Bambini" di P.Bruguel...)), sedie, registratore audio, fogli e colori, lavagna con fogli, cartelloni.
DESCRIZIONE:	<p>L'attività non consiste in un gioco, ma in uno spazio di ascolto e riflessione in gruppo sul tema del gioco. I bambini sono posizionati in cerchio (circle time) L'insegnante svolge il ruolo di conduttore e facilitatore del gruppo e propone del materiale stimolo per stimolare la riflessione e il dialogo. Rispetto al tema del gioco propongo il celebre dipinto di Peter Bruguel, "Giochi di Bambini" (1560). L'insegnante proietta il dipinto e ne fornisce copia a colori a gruppetti da 4. I bambini, successivamente , suddivisi in piccoli gruppi avviano una riflessione partendo dal dipinto e guidata da domande stimolo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quanti giochi sono stati rappresentati nel dipinto e quali riconoscete? 2. Secondo voi cosa stanno provando questi personaggi nel giocare? Provate a selezionare un gruppo di bambini del quadro impegnati in un gioco e scrivete un dialogo immaginando ciò che stanno dicendo. 3. Come sarebbe, secondo voi, il quadro se lo ridipingessimo pensando ai giochi, agli spazi e ai bambini di oggi? Cosa togliereste e cosa aggiungereste...? <p>I bambini hanno a disposizione materiale per scrivere e rispondono in piccolo gruppo. Le risposte saranno, poi, condivise con la metodologia del circle time in grande gruppo. L'insegnante ha il compito di preparare un'agenda di discussione in cui rispetto alla prima domanda annota in tabella il gioco riconosciuto, il numero di bambini che l'ha riconosciuto e le riflessioni fatte. Trascrive i dialoghi inventati dai bambini e le riflessioni in merito ai giochi che i bambini svolgono oggi. (tipologia di giochi, in quali spazi, da soli o in gruppo...) .Tutte le riflessioni saranno riscritte dall'insegnante e consegnate ad ogni bambino, in modo che da</p>

	esse potranno trarre stimoli per riflettere ulteriormente. Successivamente ogni bambino realizza il dipinto "Giochi di Bambini" modificandolo con i giochi che ritiene importante inserire.. Al termine dell'attività viene fatta una valutazione di gruppo in cui ogni bambino scriverà il proprio nome su un albero (alle radici se il lavoro non è stato particolarmente apprezzato, sul tronco mediamente, sui rami molto). I bambini sono invitati a valutare: interesse per l'argomento, la partecipazione, il clima del gruppo, le cose imparate e le attività fatte (metodologia)..
SVILUPPI:	La riflessione rispetto ai giochi di oggi può proseguire puntando l'attenzione sui giochi preferiti di ogni bambino. (ES: che giochi hai inserito nel dipinto. Perché? Descrivi il tuo gioco preferito. Dove, con chi lo svolgi? Che emozioni provi?)
SPAZI:	L'aula scolastica. Si consiglia un'aula spaziosa per poter predisporre le sedie in cerchio e poter formare piccoli gruppi da quattro.
TEMPI:	L'attività occupa circa un mese di lavoro se fatta con tempi distesi un paio di ore a settimana.
ACCORGIMENTI DIDATTICI (CRITICITA'-PUNTI DI FORZA):	<p>I materiali vanno preparati precedentemente prestando attenzione al numero dei bambini. I tempi di lavoro vanno pianificati e scanditi. Si consiglia di registrare le riflessioni dei bambini per non perdere particolari importanti. Le riflessioni andranno poi trascritte e consegnate come ricordo e materiale di auto-riflessione. L'attività stimola il pensiero narrativo, il dialogo autentico e democratico, la curiosità, il pensiero critico e la meta-cognizione (il riflettere sull'esperienza e sulla riflessione).</p> <p>BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI: Per alunni con disturbo dello spettro autistico consiglio una semplificazione dell'attività concentrandosi principalmente sulla parte iconica rispetto a quella narrativa</p>
VALUTAZIONE:	Si valutano, attraverso la rielaborazione orale e scritta degli alunni, l'interesse, la ricchezza e l'abilità espositiva in ambito linguistico e le competenze riflessive e meta-cognitive. Si valutano, attraverso l'osservazione dei materiali prodotti le competenze artistiche e grafico-pittoriche. Si valutano, attraverso l'osservazione e la partecipazione attiva alle esperienze proposte e durante il momento del dialogo le abilità relazionali tra pari e con gli adulti.

Giochi per....fare memoria dei luoghi e delle tracce del passato.

Ritornare da adulti in un luogo in cui abbiamo giocato da bambini ha sempre qualcosa di magico: sembra di risentire le voci, gli odori, le risate, riaffiorano i ricordi e un po' di commozione; forse perché quel luogo lo "abbiamo abitato" davvero ed ha una storia da raccontare. Attraverso un virtuoso scambio

intergenerazionale tra nonni e nipoti, narrando e rifacendo insieme i giochi di un tempo in un luogo carico di significato, si consente ad entrambi di creare speciali legami tra le cose e le persone. Il tempo trascorso tra nonni e bambini mentre “giocano a quando erano bambini i nonni” è di inestimabile valore: consente di creare un ponte tra passato, presente e futuro. Giocando insieme si svolge la funzione educativa del recupero della memoria rispetto ai luoghi, ai tempi e ai valori del passato, che si incarnano nel presente e si trasmettono per il futuro. I vissuti che scaturiscono dalla possibilità di condividere esperienze con i propri nonni e la connotazione affettiva di tali esperienze rappresentano per i nipoti un’importante occasione educativa. “Vivendo insieme momenti di gioco, avventure, esperienze, nonni e nipoti si dispongono a creare in modo condiviso significati e risposte di senso”²²⁹ nel tempo e nello spazio.

I giochi della tradizione assolvono al compito di far rivivere la memoria, attraverso la narrazione di storie, la trasmissione di valori, la co-costruzione di significati condivisi, sviluppando un importante senso di appartenenza. I nipoti hanno bisogno di confrontarsi con le storie ed i giochi dei nonni, perché scorgono in essi possibili e altri esempi di vita e maturano la consapevolezza di far attivamente parte di una storia familiare con salde radici e aperta ad un futuro carico di speranza.

G. F. Reali, esperto di giochi tradizionali, è fondatore dell’Accademia del Gioco Dimenticato²³⁰, che ha come obiettivo la diffusione, e la riscoperta del senso del gioco tradizionale. Secondo G.F. Reali il valore del gioco, lo si ritrova nello spirito di un tempo, che partiva dalla ricerca dei materiali, si concretizzava con la costruzione del giocattolo con le proprie mani e terminava con la gara o con la condivisione del gioco con l’altro da sé. Sarebbe altamente significativo che la condivisione del giocattolo o del gioco avvenisse anche tra nonni e nipoti, e non solo tra il gruppo dei pari, in modo da favorire uno scambio di racconti che fanno da ponte tra il tempo passato e presente.

Oggi, come non mai, è un forte impegno educativo quello di ‘re-insegnare’ quei giochi che, tramandati di generazione in generazione, rischiamo di perdere. Questi sono portatori di valori, messaggi e comportamenti con caratteristiche che rimandano alle storie e alle culture di appartenenza e consentono di smuovere con leggerezza una gamma di relazioni ed emozioni che aiutano a crescere.

²²⁹L. Pati, *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni. Coltivare i legami tra nonni, figli, nipoti*, Effatà Editrice, Torino, 2010, p. 133..

²³⁰Crf G.F. Reali, *Il giardino dei giochi dimenticati. Manuale dei giochi in via di estinzione*. Salani Editore, Milano, 2002
G.F. Reali, *Il Nonnolibro. Manuale per ricordare e giocare*, Salani Editore, Milano, 2005, www.giocodimenticato.it

SUGGERIMENTI:

L'Accademia del gioco dimenticato, traendo ispirazione dai giochi di un tempo, propone giochi semplici da fare all'aperto o al chiuso, che si realizzano in poco tempo e con materiali facilmente reperibili. Gli oggetti di uso quotidiano, in questo modo, si trasformano in giochi e giocattoli per stimolare l'ingegno, la creatività e per riscoprire e creare legami passati e presenti nell'ambiente di vita.

IO INSEGNANTE RIFLETO:

1. Quanto valore do nella mia didattica al tema del passato e delle storie di vita?
2. Credo nella trasmissione dei saperi e dei valori attraverso lo scambio intergenerazionale e facendo esperienze significative comuni?
3. Propongo attività sul territorio per conoscerne la storia e la memoria?
4. Promuovo la partecipazione dei genitori, dei nonni e di adulti significativi alla vita della scuola?
5. Organizzo attività cooperative, di tutoring tra pari e di tutoring tra adulto e bambino?

TITOLO:	GIOCHI E GIOCATTOLI AI TEMPI DEI NONNI
COMPETENZE ATTESE:	<ol style="list-style-type: none">6. Partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando semplici messaggi chiari e pertinenti (lingua italiana)7. Comprende l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe; coglie le posizioni espresse dai compagni ed esprime la propria opinione (lingua italiana)8. Ricostruisce verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti, riflette sull'esperienza, crea collegamenti nello spazio e nel tempo (lingua italiana)9. Produce semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi, connessi con situazioni quotidiane (lingua italiana)10. Elabora creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni; rappresentare e comunicare la realtà percepita (arte e immagine)11. Pianifica e realizza un semplice oggetto elencando gli strumenti e i materiali necessari (tecnologia)12. Riconosce elementi significativi del passato e del suo ambiente di vita (storia)13. Organizza le informazioni e le conoscenze usando le

	<p>concettualizzazioni pertinenti (storia)</p> <p>14. Elabora ed esegue semplici sequenze di movimento e giochi sportivi (educazione fisica)</p> <p>15. Partecipa attivamente alle varie forme di gioco collaborando con gli altri (educazione fisica)</p>
ETA':	classe 3° della scuola primaria.
MATERIALI:	Oggetti e materiali di recupero, supporti digitali (LIM-computer-riprese audio, video, fotografiche), materiali per l'allestimento della mostra e per i giochi a squadre.
DESCRIZIONE:	<p>I bambini lavorano insieme ai loro nonni rispetto al tema dei "giocattoli e dei giochi al tempo dei nonni".</p> <p>La prima parte dell'attività consiste in un'intervista (precedentemente preparata insieme dal gruppo classe) che i bambini fanno ai loro nonni rispetto ai giochi del passato: quali giochi preferivano, dove e quando si svolgevano, con chi, con che materiali erano costruiti, quali erano le regole, cosa provavano nel farli... Viene, poi, scelto un giocattolo che nonno e bambino costruiscono a scuola insieme al fine di allestire una mostra di giocattoli del passato. La coppia nonno-bambino fa da cicerone ai genitori e a tutti coloro che visiteranno la mostra. Oltre alla mostra c'è una staffetta a squadre (composte da nonni e nipoti) con giochi di un tempo e con i materiali realizzati durante il laboratorio (Es le pulci, campana, la corda...). I bambini rielaborano sul quaderno l'esperienza con riflessioni scritte, disegni e la condividono con i compagni. Con il materiale prodotto dai bambini (disegni, narrazioni, interviste) e con le fotografie dell'esperienza si costruisce un libro digitale di classe.</p>
SVILUPPI:	Per i bambini della scuola dell'infanzia si consiglia di fare solo l'attività pratica, escludendo l'intervista, e facendo la rielaborazione dell'esperienza con racconti orali, disegni e fotografie. Si possono coinvolgere attivamente anche i genitori e inserire la categoria dei giochi dei genitori per la costruzione, l'esposizione e la sfida a squadre. Si potrebbe, inoltre, organizzare un'uscita sul territorio per visitare mostre o musei di giocattoli al tempo dei nonni. Si consiglia la visione del filmato "i giochi di una volta: come si divertivano i nostri nonni" (Raiscuola)
SPAZI:	Le case dei nonni, un ampio spazio per allestire la mostra (a scuola o in uno spazio pubblico), un ampio spazio per fare i giochi di squadra (il cortile della scuola o uno spazio pubblico). La mostra e i giochi di squadra possono essere fatti sia a scuola che in spazi pubblici per "abitare la comunità"; potrebbe essere

	particolarmente significativo fare i giochi dei nonni con i nonni in alcuni spazi in cui giocavano i nonni quando erano bambini.
TEMPI:	L'intera attività presuppone circa due mesi di lavoro se fatta con tempi distesi nell'arco della settimana.
ACCORGIMENTI DIDATTICI (CRITICITA'-PUNTI DI FORZA):	<p>Se i nonni fossero impossibilitati a partecipare si può valutare di chiedere la partecipazione ad altri parenti o amici di famiglia o affidare ai bambini nonni tutor di altri compagni. L'attività può essere fatta sia in tutoring (nonno-bambino), sia in tutoring a tre (nonno-genitore-bambino), sia in piccolo gruppo. Se non si hanno le attrezzature o le competenze per la costruzione di un libro digitale si può realizzare un libro di classe in formato cartaceo.</p> <p>BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI: Per un bambino con disturbo pervasivo dello sviluppo è importante anticipare l'attività anche con il supporto delle immagini. E' consigliato svolgere le attività in spazi conosciuti dal bambino e in coppia con una figura di riferimento per lui stabile. Consiglierei di presentare la fotografia di un giocattolo e di costruirlo insieme al nonno che fa da guida verbale e fisica. Consiglierei la scelta di un giocattolo che il bambino apprezza particolarmente (giochi sonori, di movimento...). Terminata la costruzione il giocattolo viene utilizzato e esposto alla mostra. E' preferibile prediligere l'attività in coppia con il nonno in uno spazio conosciuto e scevro da troppi stimoli. Si consiglia attenzione nel momento dei giochi a squadre e di valutare l'opportunità o meno della partecipazione attiva.</p>
VALUTAZIONE:	Si valutano, attraverso la rielaborazione orale, scritta e grafico pittorica, l'interesse, le conoscenze apprese in ambito storico-geografico, la ricchezza e abilità espositiva in ambito linguistico e artistico. Si valutano, attraverso l'osservazione dei materiali prodotti, le competenze tecnologiche di progettazione e costruzione. Si valutano, attraverso la partecipazione ai giochi di gruppo, le competenze motorie..... Si valutano, attraverso l'osservazione e la partecipazione attiva alle esperienze proposte, le abilità relazionali tra pari e con gli adulti

Box bisogni educativi speciali: l'autismo e il gioco

I bambini con disturbo dello spettro autistico, per il loro "particolare funzionamento", non hanno le stesse opportunità di gioco dei loro compagni. I bambini con autismo difficilmente si rapportano al gioco in modo spontaneo: usano l'approccio fisico e esplorativo, provano particolare difficoltà nel gioco sociale, simbolico e di gruppo. Eppure l'attività ludica, se costantemente e sapientemente allenata, può tramutarsi da deficit in risorsa. Per fare ciò, con l'intervento dell'adulto, i bambini dovranno essere *educati a giocare giocando nell'ambiente*. Il gioco per i bambini con autismo necessita di essere progettato a partire dai bisogni e dalla motivazione, costruito su misura (in piccolo gruppo, in contesti conosciuti), in spazi e con tempi strutturati.

Solo se gli educatori saranno in grado di decentrare il loro sguardo, comprendendo il diverso e particolare approccio al mondo del gioco per un bambino con autismo, potranno porre le basi per costruire interventi significativi partendo dall'attività ludica. E' importante che il gioco sia collocato nel cuore di ogni progetto educativo e che la conquista di abilità sociali (il sorriso, lo sguardo, la comunicazione verbale e non verbale) si sviluppi attraverso la forma più spontanea e naturale di relazione con l'altro da sé. Educare a giocare attraverso il gioco è, infatti, un autentico processo di inclusione con le persone più prossime e nei luoghi più significativi. Le attività didattiche e ludiche proposte fino ad ora, se sapientemente adattate, in funzione dello speciale funzionamento del soggetto con disturbo dello spettro autistico potrebbero essere proposte. (vd note poste in fondo ai box). Se, invece, dobbiamo allenare il bambino con autismo a giocare per acquisire questa importante abilità suggerisco di effettuare sessioni di gioco con le costruzioni. Per quanto riguarda le costruzioni Lego sono in atto numerose ricerche scientifiche ad opera dei prof. LeGoff e Baron Choen presso l'università di Cambridge che dimostrano l'importanza dell'utilizzo delle costruzioni in quanto sono altamente motivanti e presenti anche nell'ambiente naturale di tutti i bambini (nelle loro case e scuole). L'utilizzo del gioco con le Lego permette ai bambini di apprendere molteplici abilità sociali e cognitive nei luoghi e con le persone a loro più care e generalizzare le abilità apprese in tutti i loro contesti di vita. E' stato dimostrato che, attraverso l'utilizzo della Lego therapy, i bambini hanno implementato la comunicazione con l'altro da sé, l'espressione delle emozioni, lo sviluppo del problem solving, la gestione dei conflitti.

IO INSEGNANTE RIFLETO:

1. Conosco le diversità presenti nella mia classe e il particolare funzionamento di ogni alunno?
2. Conosco i punti di forza e debolezza dei miei alunni e quali attività didattiche sono più indicate per ognuno di loro?
3. So progettare attività personalizzate e inclusive?
4. Quanto credo nella risorsa dei compagni per gli alunni con bisogni educativi speciali?
5. So valutare se un intervento didattico è stato sufficientemente inclusivo e efficace?

TITOLO:	PRIMI MATTONCINI NEL MONDO DEL GIOCO
COMPETENZE ATTESE:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ampliare le competenze comunicative (gestuali, verbali...), il rispetto dei tempi d'attesa, del turno. 2. Implementare l'intenzione e l'emozione condivisa, l'attenzione congiunta. 3. Apprendere la capacità di giocare in piccolo gruppo con l'altro da sé

	per generalizzare le competenze apprese con altri giochi, in altri ambienti e con altre persone.
ETA':	Il gioco può essere svolto dalla scuola dell'infanzia fino al termine della scuola primaria.
MATERIALI:	Il materiale scelto varia a seconda dei bambini. Il gioco può iniziare solo dopo aver attentamente osservato l'alunno e aver fatto un assessment delle sue preferenze. I materiali scelti per giocare con i compagni, per favorire la relazione, sono i giochi preferiti dal bambino con autismo e che valgono come rinforzo positivo. I giochi preferiti divengono il mezzo per avvicinare l'altro e iniziare a instaurare una relazione di fiducia. Solitamente i bambini con autismo prediligono giochi semplici, senza regole complesse, che favoriscono l'esercizio, l'esplorazione, la stimolazione sensoriale: automobiline, giochi sonori, giochi ad incastro, costruzioni. Per il tipo di attività illustrata si consigliano le costruzioni Lego.
DESCRIZIONE:	Il gioco si svolge a coppie di due bambini, supervisionati e guidati dall'educatore, che spiega le regole del gioco e struttura i materiali. Viene preferibilmente scelto un gioco particolarmente gradito dal bambino autistico affinché il gioco "condizioni" positivamente la relazione con il bambino (paring positivo). I bambini a coppie si posizionano uno di fronte all'altro ai lati opposti di un tavolino. 1°variante: Il compagno del bambino con disturbo dello spettro autistico tiene tutte le costruzioni le passa al bambino, chiamandolo per nome. Il bambino le prende e le incastra sul piano di lavoro secondo l'ordine che più preferisce, che gli chiede l'adulto o secondo l'opera che vuole realizzare. Successivamente è il bambino con autismo che passa le sue costruzioni al compagno chiamandolo per nome o con un gesto condiviso. 2°Variante: le costruzioni sono equamente divise tra i due giocatori che a turno incastrano una costruzione per volta per costruire ciò che decidono o ciò che gli viene richiesto (torri, ponti,...). Terminato il lavoro l'educatore gratifica entrambi i giocatori.
SVILUPPI:	Quando il bambino ha raggiunto buone competenze nello svolgimento del gioco con un compagno si può svolgere il gioco in piccolo gruppo (con 2-3-4 compagni). Si possono gradualmente inventare ed aggiungere varianti al gioco (ampliare i materiali, gli elementi da costruire, aggiungere segni comunicativi concordati o parole). Si possono anche cambiare i setting di gioco, presentandoli e organizzandoli anticipatamente. Il gioco, infatti, potrebbe essere svolto anche in uno spazio aperto (preventivamente esplorato e conosciuto) e gli incastri potrebbero essere materiali sensoriali di recupero trovati e manipolati nell'ambiente esterno (ES: sassi, gusci di noci, pigne....)

SPAZI:	Spazio familiare (l'aula scolastica, la cucina, la cameretta), non troppo rumoroso o caotico, con la presenza di un tavolino. I due bambini si devono posizionare esattamente uno di fronte all'altro preferibilmente ai lati opposti del tavolino.
TEMPI:	Sarebbe preferibile dedicare ogni giorno alcuni minuti (10 -15 minuti) al gioco a coppie con i compagni.
ACCORGIMENTI DIDATTICI (CRITICITA'-PUNTI DI FORZA):	Nelle prime sessioni di gioco è importante scegliere il compagno, i materiali, i tempi, e gli spazi adatti prestando particolare attenzione a tutte le variabili. Successivamente, dopo le osservazioni, è possibile apportare modifiche per complicare e arricchire il gioco. Tutte le modifiche vanno anticipate con le parole e se necessario con immagini, esempi e guida verbale e fisica.
VALUTAZIONE:	Si valuta attraverso l'osservazione l'interesse per il gioco e il materiali, la capacità di effettuare il gioco (rispetto delle regole, strategie, coordinazione oculo-manuale), la dimensione sociale del gioco (interazione con i compagni). Si consiglia all'educatore di tenere un diario di bordo e di annotare le osservazioni sulle variabili proposte ogni volta che il bambino effettua una sessione di gioco; in tal modo sarà possibile monitorare gli apprendimenti e rilevare punti di forza (sviluppo di competenze e progressi) e punti di debolezza per rimodulare il lavoro. Sarebbe importante proporre a tutti i partecipanti un'autovalutazione con le immagini (ES: smile felici-tristi...) da dare all'educatore in base a come si sono sentiti i bambini durante il gioco.

Rousseau scriveva: "Tanto più siamo stati bambini" - e quindi quanto più si è giocato - "tanto meglio riusciremo come uomini". È un dato di fatto che il gioco, per il bambino, sia una 'palestra' alla vita adulta. Il gioco, infatti, è un'azione che richiede un particolare *habitat ludicus* e che permette di conferire a quell'*habitat ludicus* un valore inestimabile, proprio perché lo si è conosciuto, vissuto e amato. Giocando, sin dall'infanzia, in ambienti di apprendimento sicuri, motivanti, carichi di stimoli i bambini potranno divenire uomini sempre più consapevoli del loro "posto nel mondo" in quanto avranno affinato la capacità di guardarlo e attraversarlo più profondamente.

Vorrei concludere con una citazione di Papa Francesco, tratta dal discorso con il mondo del lavoro e dell'industria (5 luglio 2014); il Papa afferma di fare spesso questa domanda ai genitori: "Dimmi tu giochi con i tuoi bambini? Stiamo perdendo questa capacità, questa saggezza di giocare con i nostri bambini. Per favore, perdere il tempo con i nostri bambini!"²³¹ In prospettiva educativa, è importante che gli adulti perdano tempo con i bambini, per ascoltarli, comprenderli, farli ridere e divertire, farli giocare, correre,

²³¹ Papa Francesco, *La famiglia. Messaggi, discorsi, omelie*, Edb, Bologna, 2014, p.63.

saltare, sporcare; affinché adulti e bambini *nello* spazio, *con* lo spazio e *per* lo spazio possano “dare insieme un nome e un’identità al mondo”²³² per riscoprire e assaporare *l’arte dell’abitare* con senso i propri spazi esistenziali. In tal senso, è auspicabile che nelle scuole si utilizzi in modo sempre più diffuso una didattica che parta dall’esperienza del gioco con l’altro da sé nell’ambiente e che stimoli ad una riflessione condivisa sulle emozioni provate giocando.

²³² P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1970.

Nadia Bassano

Sentire e abitare: percepire, capire, agire

“Se potessimo sentire tutti i suoni del mondo, impazziremmo.”

CHARLIE PARKER

1) Essere è sentire: abitare attraverso i suoni

Perché parlare di suoni rispetto alla questione dell’abitare? È vero che la riflessione pedagogica ha attribuito molta attenzione alla dimensione dell’ascolto, e ancor più alla cruciale questione del sentire empatico con l’Altro (Pati, 2008; Simeone, 2012)²³³; tuttavia, aspetti come la pervasività del suono, o i risvolti riflessivo-educativi dell’ambiente sonoro circostante, sono rimasti perlopiù inesplorati, all’ombra della didattica e dell’educazione musicale.

Con il presente contributo si tenterà di avviare una riflessione, per avvalorare l’istanza pedagogica racchiusa in un peculiare, possibile ambito educativo: *abitare, attraverso i suoni, il mondo*. Un mondo in cui tutto è sonoro intorno a noi, nonostante non sempre ne siamo consapevoli (Tomatis, 1998)²³⁴.

Tale “inconsapevolezza”, malgrado il nostro essere costantemente immersi nel suono, nasce dal fatto che, se è vero che la dimensione intrinseca al suono è quella temporale, spesso trascuriamo la valenza “spaziale” che esso può assumere. Quest’ultima riguarda non tanto il potere evocativo di suoni e musica, ossia la capacità di richiamare alla memoria luoghi ed episodi che credevamo dimenticati; quanto, la potenzialità, insita nel suono stesso, di creare relazioni, di farci “entrare in risonanza” con un luogo, permettendoci così *un’esperienza di comunione profonda con e nello spazio*. Infatti, laddove “tutto il nostro vivere è intessuto, intramato di emozioni, ossia di relazione con l’esterno”(Cremaschi Trovesi, 2013, p. 47)²³⁵, uno spazio diventa “vissuto” nella misura in cui, attraverso la sua capacità di creare relazioni, ci consente di abitare e trasformare il mondo (Iori, 1999)²³⁶. Ed è appunto in questa trama di relazioni che ogni cosa, anche quella apparentemente più “banale” (Arendt, 1993, p. 144 e succ.)²³⁷, acquisisce un valore emotivo, affettivo, simbolico: persino i piccoli frammenti del *sentire* quotidiano. Per questo motivo, ci “sentiamo a casa” quando assaporiamo il “buon profumo di lavanda” che impregna la sala da pranzo, quando sentiamo il “cane del vicino” che abbaia, oppure quando ci infastidiamo per il rumore dell’ “x-box del [mio] fratello” che gioca.

Il Suono, il rumore, il silenzio, si liberano dunque da un giudizio di valore derivante esclusivamente dalla “nobiltà” della fonte sonora che li produce, nella misura in cui acquisiscono tutta la dignità di un’esperienza

²³³ Cfr. PATI L. (2008), “Pedagogia della comunicazione educativa”, Editrice La Scuola, Brescia. Cfr. SIMEONE D. (2012), La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d’aiuto, Vita e Pensiero, Milano.

²³⁴ TOMATIS A. (1998), Ascoltare l’universo. Dal Big Bang a Mozart, Baldini & Castoldi, Milano.

²³⁵ CREMASCHI TROVESI G. (2013), Il grembo materno. La prima orchestra, Armando Editore, Roma.

²³⁶ Cfr. IORI V. (1999), Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività, Feltrinelli, Milano.

²³⁷ Cfr. ARENDT H. (1993), La banalità del male: Eichmann a Gerusalemme, Feltrinelli, Milano.

emotiva, spirituale, totalizzante: un'esperienza *simbolica*, direbbe Carlo Tullio-Altan (1992), ossia una *partecipazione emotiva* con quanto ci circonda. Tale "esperire simbolico (...) si propone come un'esperienza nella quale acquistano senso e valore, a un tempo, tanto il soggetto storico quanto il mondo, l'uno in funzione dell'altro"(p. 45)²³⁸. In altre parole, l'esperire simbolico si origina proprio dalla "partecipazione affettiva", ossia quel processo emotivo, al contempo mistico ed empatico, di attribuzione di valore e successiva identificazione con quanto è altro da sé (Tullio-Altan, 1992, p. 88)²³⁹.

Questa prospettiva, sinteticamente definita in altra sede "*concezione feriale dei valori*", allude alla "natura dimessa e quotidiana dell'esperienza simbolica", la cui "banalità" merita di essere riconosciuta e valorizzata (Cartocci, 2007, p. 45 e succ.)²⁴⁰. Acquisiscono valore, allora, tutte quelle cose – eventi, oggetti, persone – che, a partire dal registro del sentire e dell'emozione, ci permettono di costruire dei processi relazionali, identitari, di significato, che trascendono il nostro semplice vivere quotidiano: la maglietta della squadra del cuore, il cimelio di famiglia, la canzone che ci ha accompagnato durante un'esperienza particolare. Dunque, tutte quelle "piccole cose", solo in apparenza insignificanti, vengono catturate dalla memoria e finiscono per costruire la nostra quotidianità e, quindi, la nostra identità: dividerle e trovare il modo per narrarle costituisce, allora, non solo un'esperienza irrinunciabile di auto-consapevolezza per chi racconta, ma anche di straordinario valore empatico per chi ascolta.

2) Abitare e sentire: una questione sinestesica

Il concetto di abitare e quello di suono sono implicitamente collegati in una espressione comunemente utilizzata (a volte in maniera impropria) sia in musica che in didattica: il "paesaggio sonoro". Tale concetto, di per sé altamente sinestesico, racchiude uno straordinario potere fascinatore, sprigionato proprio dall'accostamento di più sfere sensoriali. Giova tuttavia ricordare che il paesaggio, nella totalità dei suoi aspetti, presenta anche una dimensione sociale-antropologica, che ne rivela la natura "estremamente dinamic[a], soggett[a] a cambiamenti continui in rapporto alle trasformazioni, sempre più accelerate, della società contemporanea"(Ceccarini, 2014, p. 20)²⁴¹.

Il paesaggio sonoro, dunque, si pone non come semplice sfondo dell'abitare, ma come contesto attivo, come "spazio sentito"(Ceccarini, 2014, p. 18)²⁴², che si costruisce e che a sua volta trasforma e influenza le percezioni di chi lo vive: abitando in un luogo, infatti, spesso la "contemplazione" del paesaggio stesso catalizza l'attenzione, che viene distolta dalla componente sonora. Tale "selezione sensoriale", dimostrano le neuroscienze, è determinata da una sorta di predominio genetico dell'occhio sull'orecchi: è la vista, piuttosto che l'udito, ad essere spontaneamente utilizzata dall'uomo come primo veicolo percettivo, motivo per cui il primo ricordo legato ad un luogo è restituito dalla memoria visiva (Cohen, Horowitz,

²³⁸ TULLIO-ALTAN C. (1992), *Soggetto, simbolo e valore. Per un'ermeneutica antropologica*, Feltrinelli, Milano.

²³⁹ TULLIO-ALTAN C. (1992), *op. cit.*

²⁴⁰ CARTOCCI R. (2007), *Mappe del tesoro. Atlante del capitale sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna.

²⁴¹ CECCARINI G. (2014), *Antropologia del paesaggio: il landscape come processo culturale*, in "Scienze sociali", n. 9, pp. 15-30.

²⁴² CECCARINI G. (2014), *op. cit.*

Wolfe, 2009)²⁴³. D'altro canto, le ricerche mostrano altresì come un suono, anche se percepito un'unica volta, possa essere ricordato nitidamente, acquisendo così un potere evocativo che, nondimeno, chiama in causa anche gli altri sensi (Agus, Thorpe, Pressnitzer, 2010)²⁴⁴.

In aggiunta a ciò, Cremaschi Trovesi (2013) ricorda che “le memorie originarie sono fatte di cinestesia (prendere-apprendere attraverso il movimento) e sinestesia (prendere-apprendere attraverso la sensorialità)”, per cui il ricordo sonoro è spesso associato ad un ricordo visivo (p. 103)²⁴⁵. Ciò trova un evidente riscontro nelle mappe psicosensoriali elaborate dai bambini del campione, in cui l'emergere di rumori ed eventi sonori si manifesta unitamente a particolari afferenti a sfere cromatiche, sensoriali ed esperienziali distinte.

Dunque, se è vero che, per umana natura (salvo rare eccezioni²⁴⁶), la nostra memoria si arricchisce in prima battuta grazie agli stimoli provenienti dalla retina, il ricordo di certi suoni, e ancor più la loro rielaborazione, può risultare essere segno di un ricordo radicato.

Alla luce di una tale prospettiva, l'atto dell'ascoltare rivela un valore autenticamente creativo, in quanto diventa generatore di pensiero e veicolo di acquisizione di consapevolezza rispetto al proprio modo di stare-nel-mondo. In questo senso, abitare un ambiente dal punto di vista sonoro significa dunque coglierne le risonanze e modificarle attraverso le nostre reazioni: “la risonanza è convibrare con l'ambiente, [è] quell'evento che comunemente chiamiamo “sentire”, dal quale nasce l'ascolto, come atto volontario” (Cremaschi Trovesi, 2013, p. 40)²⁴⁷.

A quanto detto, si aggiunga inoltre che le neuroscienze hanno ormai abbandonato l'idea di una “organizzazione gerarchica” del sistema nervoso, in favore di una sua “cooperazione sistemica” (Nicoletis, 2015, p. 92 e succ.)²⁴⁸: non più la mente *ea ipsa*, ma tutti gli stimoli, anche quelli “periferici”, e dunque quelli di origine sensoriale, contribuiscono in maniera concertata a costruire la nostra esperienza nel mondo, non solo nell'atto di percepirlo ma anche di trasformarlo, rielaborando e restituendo quanto da noi immagazzinato.

Ecco, dunque, che una *concezione feriale* dei valori, cui si accennava in precedenza, manifesta al contempo tutto il suo significato e valore pedagogico, unitamente ad una propria dignità scientifica. Tale prospettiva invita, in ultima analisi, a non esaurire il concetto di “sentire” appiattendolo esclusivamente sulla sua dimensione uditiva, o tutt'al più tattile, ma a richiamarne invece l'accezione originaria, che suggerisce come

²⁴³ COHEN M. A., HOROWITZ T. S., WOLFE J. M. (2009), Auditory recognition memory is inferior to visual recognition memory, in “PNAS” (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America), vol. 106, n. 14, pp. 6008-6010 (risorsa online, su <http://www.sciencedirect.com>)

²⁴⁴ AGUS R. T., THORPE J. S., PRESSNITZER S. (2010), “Rapid Formation of Robust Auditory Memories: Insight from Noise”, in NEURON 66 (2010), 27 Maggio, Elsevier Inc., pp.610-618.

²⁴⁵ CREMASCHI TROVESI G. (2013), Il grembo materno. La prima orchestra, Armando Editore, Roma.

²⁴⁶ Cfr. SLOBODA J. (2002), La mente musicale, Il Mulino, Bologna.

²⁴⁷ CREMASCHI TROVESI G. (2013), op. cit.

²⁴⁸ NICOLELIS M. (2015), Il cervello universale. La nuova frontiera delle connessioni tra uomini e computer, Bollati Boringhieri, Varese.

il “senso” rappresenti tutto ciò che noi percepiamo, immagazziniamo, rielaboriamo²⁴⁹: un sentire globale, *sinestesico*, nella misura in cui “la percezione sinestesica è la regola”, conferma Merleau-Ponty (1965, p. 308)²⁵⁰. La realtà, infatti, è di per sé multisensoriale (Ricco, 2008)²⁵¹: mentre noi osserviamo, le nostre orecchie captano suoni, il nostro naso analizza odori, le nostre mani esplorano e “prend[ono] possesso dell’ambiente”(Montessori, 1950, p. 108)²⁵². Ed è in questa “concertazione del sentire” che la nostra esperienza si costruisce in maniera complessa.

Cogliere la sinestesia con uno sguardo pedagogico, dunque, può rappresentare una sfida educativa. Una sfida che invita, sì, a considerare il reale nella sua multisensorialità (Bianchi, Clerici Bagozzi, 2001, pp. 82-83; 105; 149)²⁵³; ma soprattutto richiede, attraverso un impegno progettuale, di mettersi in ascolto del contesto e cogliere in maniera pluri-prospettica e consapevole tutti gli stimoli che questo ci offre. Rielaborare (e quindi rimettere insieme), rappresentare e condividere consapevolmente tali stimoli attiva un processo di interazione dialettica con il contesto, che si trasforma in esperienza vissuta. Ed è grazie a questo nostro esperire “a trecentosessanta gradi” che noi trasformiamo, e quindi abitiamo, il mondo.

3) “I bambini e il senso dell’abitare”: rileggere i dati, progettare l’azione

Dalla ricognizione generale dei dati della ricerca, emerge che la maggior parte degli elementi sonori reperiti si riscontra nelle mappe psico-sensoriali, piuttosto che in *circle time* e testi scritti. Tale rilevazione, alquanto significativa, può essere spiegata, in via ipotetica, alla luce delle brevi considerazioni riportate sopra: complice il predominio del visivo sull’uditivo è possibile che, nel puro racconto – orale o scritto - l’associazione di idee richiami prima gli eventi visivi che sonori. La mappa psico-sensoriale, invece, induce la memoria a procedere in modo sinestesico: richiedendo un potente sforzo di contestualizzazione, permette ai particolari - visivi, ma non solo - di riaffiorare più facilmente. Tale ipotesi di lettura è suffragata dal fatto che, mediamente, i bambini che hanno riportato più elementi sonori hanno presentato dei lavori fortemente sinestesici, quasi come a suggerire che, se il senso dell’ascolto è più sviluppato, si è maggiormente predisposti ad aprire il proprio “sentire” anche agli altri sensi.

Ecco perché, contestualmente, si può ipotizzare che l’attenzione ai *suoni dell’abitare possa essere un sintomo di radicamento*, di un abitare “profondo”: il senso di appartenenza e protezione evocato da questo processo rimanda, inconsciamente, alla vita intrauterina, momento esistenziale in cui il principale veicolo relazionale è, per l’appunto, quello sonoro²⁵⁴ (Cremaschi Trovesi, 2013). Il questo senso, abitare i luoghi

²⁴⁹ “Sentire”, nella sua radice etimologica, deriva sia da *sent*, “inviare”, che da *sinnen*, “meditare”, “riflettere” (da cui “Senno”). Cfr. www.etimo.it. Dunque, sentire rimanda ad un processo complesso di ricezione, elaborazione, restituzione di quanto percepito.

²⁵⁰ MERLEAU-PONTY M. (1965), *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano.

²⁵¹ RICCO D. (2008), *Sentire il design. Sinestesie nel progetto di comunicazione*, Carocci, Roma.

²⁵² MONTESSORI M. (1950), *Il segreto dell’infanzia*, Garzanti, Milano.

²⁵³ BIANCHI G., CLERICI BAGOZZI A. (2001), *Crescere con la musica. Esperienze cognitive e terapeutiche vissute nella scuola attraverso il linguaggio dei suoni, il movimento, il simbolo e il sonema*, Franco Angeli, Milano.

²⁵⁴ CREMASCHI TROVESI G. (2013), *Il grembo sonoro. La prima orchestra*, Armando Editore, Roma.

attraverso i suoni è indizio di un vivere autentico, in cui non solo ci si ferma, si “sosta”, ma si “sa-stare” nel tempo e nello spazio in maniera creativa e consapevole (Amadini, 2011)²⁵⁵.

Il paesaggio sonoro dell’abitare, dunque, si delinea attraverso trame peculiari, in cui tuttavia ciascuno può, almeno in parte, riconoscersi, partecipando simbolicamente alle storie altrui: “il rumore stesso, tanto screditato, non è qualcosa di completamente negativo” (Tomatis, 1998, p. 123)²⁵⁶, soprattutto nella misura in cui esso ci racconta il costruirsi di storie identitarie, individuali e familiari.

Case che suonano e ri-suonano

L’abitare domestico, nei vissuti sonori dei bambini, si tratteggia principalmente attraverso due tipi di suoni:

- I *suoni della routine*, che attraverso un ciclico ripetersi contribuiscono a caratterizzare ciascun ambiente domestico nella sua unicità, assumendo più che altro una funzione descrittivo/denotativa;
- I *suoni delle emozioni*, che vengono esplicitamente riportati dai bambini per raccontare uno stato d’animo (relax, calma, rabbia), attraverso fumetti o colori liberamente scelti. Il suono stesso, dunque, al di là della sua “banalità”, è emozione pura, oppure costituisce il veicolo, il tramite, che dà voce a quell’emozione.

Abitare nella multimedialità

Nella quotidianità dei bambini, i “vissuti multimediali” costituiscono delle esperienze significative che, pur nella loro “ferialità”, meritano di essere rilette per dare voce al peculiare punto di vista dell’infanzia.

Gli oggetti multimediali, per loro natura multisensoriali (benché i sensi da essi coinvolti siano principalmente la vista e l’udito²⁵⁷), non solo appartengono al nostro modo di abitare, ma contribuiscono ad influenzare il nostro modo di pensare, vedere, sentire: tablet, televisione e consolle per i videogiochi, infatti, emergono in molti racconti di *routine sonora e familiare*, soprattutto nelle aree ad alta urbanizzazione. Tuttavia, il piccolo schermo esercita ancora un fascino intramontabile ed indiscusso, al punto che la sua presenza nelle abitazioni favorisce il costruirsi di significati simbolici condivisi anche tra i membri della famiglia. Da un lato infatti la tv, nella misura in cui predispone un momento quotidiano in cui la famiglia si riunisce, assume una funzione di unione, di aggregazione: essa si pone dunque quale elemento “strutturante” la vita domestica, contribuendo di fatto a costruire la “cultura educativa” familiare (Cadei, in Pati, 2014)²⁵⁸. Dall’altro, invece, la televisione esercita una funzione di contenimento e rilassamento, che emerge soprattutto dai racconti dei bambini residenti in un contesto urbano e industrializzato: i momenti di “riposo”, “calma”, “relax”, non di rado trascorsi insieme a genitori e fratelli, vengono sovente associati all’atto del guardare la tv.

²⁵⁵ Cfr. AMADINI M. (2011), *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell’educare*, La Scuola, Brescia.

²⁵⁶ TOMATIS A. (1998), *Ascoltare l’universo. Dal Big Bang a Mozart*, Baldini & Castoldi, Milano.

²⁵⁷ RICCÒ D. (2016), “Multimedialità vs Multisensorialità: una rivalutazione del ruolo dei sensi per la progettazione di comunicazioni intercodice. Esempificazioni fra i software per la musica”, in www.academia.edu. Per approfondire, si veda anche: RICCÒ D. (2010), “Multisensorialità”, in BANDINI BUTI L., M. BISSON M., BOERI C., GELLINI G., ZINGALE S., (2010) (a cura di), [Multisensorialità & progetto. Come gli oggetti sono e come ci appaiono](#), Franco Angeli, Milano, pp. 31-47.

²⁵⁸ CADEI L. (2014), *La famiglia come luogo di cultura educativa*, in PATI L. (2014) (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Editrice La Scuola, Brescia, pp. 215 – 223.

Lo spazio pubblico: tra suoni e silenzi, tra pace e disturbo

La città si pone come “luogo dove possiamo fare incontrare (...) la vita di ciascuno di noi e quindi la nostra interiorità, il nostro pensiero, la nostra capacità di volere bene e stare con gli altri” (Magatti, in F.U.C.I., 2009, p. 41)²⁵⁹: la lettura dei dati consente allora di cogliere la prospettiva dei bambini su questo aspetto, in modo da sviluppare spunti operativi che si innestino sulle loro percezioni.

Una possibile categoria interpretativa, dunque, suggerita dalle loro voci, è proprio la “classica” dicotomia *Rumore – Silenzio*. Se nell’immaginario dei bambini, infatti, lo spazio domestico è contrassegnato dalla “pace” (nonostante tutti i rumori rilevati nei precedenti lavori sull’ambiente casalingo), *lo spazio pubblico è invece percepito, per contrasto, come il luogo del rumore*.

Tuttavia, suoni e silenzi assumono connotazioni del tutto peculiari, influenzate dal luogo in cui i bambini risiedono. Infatti, per i bambini che abitano in *contesti urbanizzati*, è indicativa la seguente proporzione:

Rumore : Sicurezza = Silenzio : Paura

Il paesaggio sonoro urbano è vitale se è rumoroso: da un lato è talmente saturo di suoni da non consentirne una reale discriminazione; dall’altro, è rassicurante, quasi come se i rumori fossero il segnale della presenza dell’altro. Nel silenzio, invece, anche il più piccolo suono si ingigantisce, può turbare i pensieri, la quiete dell’anima. Per molti bambini cittadini, il suono è vita, mentre il silenzio è morte, è abisso nell’ignoto (Loewenthal, n.d.)²⁶⁰.

Molto diversi appaiono, invece, i vissuti dei bambini di *campagna e montagna*, il cui punto di vista possiamo sintetizzare con la seguente proporzione:

Rumore : Disturbo = Silenzio : Pace

Infatti, in montagna la quiete domestica si contrappone ai rumori che “colorano” il paese, mentre diversi bambini di campagna riportano attraverso le loro descrizioni come anche luoghi “silenziosi” quali il fiume, i campi, la chiesa, possono costituire dei contesti in cui avviare un momento di pace e di ascolto.

Questi dati ci indicano che quello che viene dai bambini percepito come “silenzio”, è in *realtà un contesto in cui i suoni non invadono la persona* la quale, se desidera, può mettersi in ascolto non solo di quanto la circonda, ma anche di ciò che ha dentro di sé. Si tratta di una *concezione generativa del silenzio*, quasi mistica, simile alla “voce di silenzio sottile” che manifesta al profeta Elia la presenza del Signore (1Re 19, 11-13)²⁶¹. Il silenzio, dunque, è una condizione esistenziale, di vita²⁶², premessa fondamentale per l’ascolto, e questi bambini mostrano di esserne consapevoli.

Dunque, in un certo senso *abitare un luogo equivale anche a poterlo “ascoltare”*.

²⁵⁹ MAGATTI M. (2009), Tra la “città dell’uomo a misura d’uomo” e la “città abbandonata”, in F.U.C.I. (AA. VV.) (2009), *Abitare la città*. Sulle orme di Giuseppe Lazzati, Nava Press, Milano.

²⁶⁰ LOEWENTHAL E. (n. d.), Le parole del silenzio, in “Accademia del silenzio”, su <http://www.lua.it/accademiasilenzio/attivita-residenziali/simposio-ads/elena-loewenthal-le-parole-del-silenzio/>.

²⁶¹ “Dopo il fuoco, una voce di silenzio sottile. Come l’udì Elia si coprì il volto con il mantello. Uscì e si fermò all’ingresso della caverna. Ed ecco venne a lui una voce che gli diceva: che cosa fai qui Elia?” (1Re 19,11-13).

²⁶² Cfr. LOEWENTHAL E. (n. d.), *Le parole del silenzio*, cit.

Le brevi riflessioni poste sinora ci proiettano, dunque, direttamente sul piano didattico e operativo. Stante il fatto che alcuni bambini mostrano di aver sviluppato un'attitudine, nonché un certo piacere, nella dimensione dell'ascolto: come noi educatori possiamo favorire, attraverso delle attività mirate, un'ulteriore sviluppo di questa attitudine sonoro-esistenziale? Come possiamo favorire un senso di radicamento e di appartenenza nei luoghi di residenza attraverso momenti di apprendimento, sonori e non solo?

4) Spunti operativi e proposte didattiche

Premessa: per un approccio interdisciplinare

“Le esperienze personali che i bambini e gli adolescenti hanno degli aspetti a loro prossimi della natura, della cultura, della società e della storia sono una via di accesso importante per la sensibilizzazione ai problemi più generali e per la conoscenza di orizzonti più estesi nello spazio e nel tempo. Ma condizione indispensabile per raggiungere questo obiettivo è ricostruire insieme agli studenti le coordinate spaziali e temporali necessarie per comprendere la loro collocazione rispetto agli spazi e ai tempi assai ampi della geografia e della storia umana, così come rispetto agli spazi e ai tempi ancora più ampi della natura e del cosmo” (MIUR, 2012, p. 12)²⁶³.

Spazio e tempo, natura e cultura, geografia e storia umana: anche negli Annali dell'Istruzione riscontriamo il valore pedagogico e trasversale potenzialmente contenuto nello sviluppare una “competenza dell'abitare”. In concordia con le indicazioni del ministero dell'istruzione, dunque, e a partire da quanto emerso dalla ricerca in oggetto, nel presente capitolo abbiamo pensato ad alcuni possibili spunti didattici, orientati a due *macro-obiettivi formativi* complementari:

- Migliorare la propria consapevolezza dell'abitare attraverso la dimensione sonoro-sensoriale;
- Stimolare la consapevolezza all'ascolto attraverso attività relative all'abitare.

In particolare, presentiamo alcune proposte di attività che si caratterizzano per il loro forte grado di *interdisciplinarietà*. Quest'ultima, tuttavia, risulta intrinseca al concetto stesso di abitare il quale, in quanto costituisce l'esperienza di stare-nel-mondo, racchiude tutti i momenti e i contesti del vivere umano, siano essi privati o pubblici, domestici o comunitari, intimi o relazionali. Risulterebbe quindi riduzionistico appiattare una riflessione su questa esperienza, così ricca e multifaccettata, esclusivamente su un unico piano disciplinare (o, per così dire, “mono-disciplinare”).

Le proposte di attività che seguono, dunque, poiché non mirano ad implementare specificatamente la competenza sonoro-musicale dal bambino, ma riguardano *la sua crescita globale*, sono rivolte a tutti gli educatori ed insegnanti, in quanto non richiedono una specifica preparazione dal punto di vista musicale per essere condotte, ma semplicemente una certa sensibilità sonora e, soprattutto, pedagogica. Possono

²⁶³ MIUR (2012), Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Anno LXXXVIII, Le Monnier, Firenze.

inoltre costituire degli spunti di riflessione e dialogo anche per le famiglie, protagoniste indiscusse dell'abitare, in tutte le sue dimensioni.

Il valore aggiunto: l'auto-riflessione nell'educatore

Per ogni educatore, si tratti di un "addetto ai lavori" o di un genitore, sarebbe prezioso concepire la propria esperienza dell'educare come un lavoro su di sé, oltre che con i bambini: infatti, così come i genitori sono i "custodi super-naturali" della vita dei loro figli, gli insegnanti dovrebbero man mano "aiutare il bambino a fare da sé", ci ricorda Maria Montessori (1950, p. 293)²⁶⁴. Il "vero maestro", concorda Zavalloni (2010), non è "quello che ti dice qual è la strada da percorrere, ma colui che ti apre gli occhi e ti fa vedere le tante strade sulle quali puoi liberamente inoltrarti" (p. 106)²⁶⁵.

Queste riflessioni hanno delle precise implicazioni sul piano didattico, ma non solo. Infatti, proporre una data attività o affrontare un certo argomento comporta, per ciascun educatore, delle precise responsabilità (e condizionamenti) verso l'educando: la scelta effettuata dovrebbe altresì stimolare l'educatore a riflettere sulle ragioni che lo spingono ad agire, ossia ad interrogarsi sulle motivazioni che lo portano a scegliere, o ad accantonare, determinati argomenti, attività o modalità di approccio.

Alcune domande-stimolo potrebbero allora rivelarsi utili a questo scopo:

- * Perché ho scelto di affrontare (o di non affrontare) questa attività/proposta?*
- * Quali ragioni mi hanno condizionato nello scegliere certe attività, piuttosto che altre? I motivi che mi hanno spinto a non svolgere un'attività, o a non adottare una data metodologia di lavoro, derivano dalle reali esigenze dei bambini, o piuttosto da vincoli scolastici/organizzativi? O, ancora, da questioni personali? (Ad esempio: "Poiché questa parte di programma non mi piace, la affronto velocemente...". Oppure: "Non amo fare svolgere lavori di gruppo ai bambini perché..." O ancora: "Preferisco non portare mio figlio in quel luogo perché...")*
- * Perché non mi sento "adatto" a condurre questo tipo di attività/proposta?*
- * Quanto le mie scelte e preferenze personali, nel complesso, condizionano il mio agire con i bambini?*

A valle di questi spunti riflessivi seguono quindi alcune proposte concrete, per esplorare la dimensione sonora dell'abitare insieme a bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria: finalità globale delle proposte è favorire in ciascuno - educatore ed educando - una maggiore consapevolezza rispetto al fatto che "i suoni sono parte della vita di tutti i giorni, talvolta in maniera evidente, talvolta quasi impercettibilmente"(Fonoteca Nazionale Svizzera, 2008, p. 3)²⁶⁶.

²⁶⁴ MONTESSORI M. (1950), Il segreto dell'infanzia, Garzanti, Milano.

²⁶⁵ ZAVALLONI G. (2010), La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta, EMI Bologna.

²⁶⁶ FONOTECA NAZIONALE SVIZZERA (2008), Lo scrigno dei suoni, disponibile su: <http://www.fonoteca.ch/green/primaryShoolsBook.pdf>

Proposta n. 1: Indovini il suono?

Punti di forza:

- Flessibilità dell'attività, in base all'età e alle esigenze degli alunni
- Alto grado di coinvolgimento degli alunni in tutte le fasi
- Alto grado di interdisciplinarietà e di interazione con il contesto

DI CHE SI TRATTA?	<p>1) L'insegnante chiede a ciascuno di registrare (anche con l'aiuto di un genitore), a casa propria, uno o due suoni che sente spesso, sia graditi che non: deve trattarsi di un suono/rumore che caratterizza la sua routine domestica. (Esempio: la macchinetta del caffè, la televisione, lo sciacquone del bagno, il miagolio del proprio gatto...)</p> <p>2) Ciascuno porterà il proprio suono a scuola, facendolo sentire ai compagni che dovranno indovinare di cosa si tratta.</p> <p>3) L'attività di ascolto e condivisione dei suoni verrà rappresentata graficamente e costituirà oggetto di riflessione su quanto portato alla luce dai bambini.</p>
ETÀ	Dai 4-5 anni in su (con opportuni accorgimenti)
MATERIALI NECESSARI	<ul style="list-style-type: none"> ✓ computer (o dispositivo per riproduzione audio) ✓ dispositivo per registrazione audio (eventuale) ✓ un cartellone ✓ pennarelli
SPAZI	L'aula, o in ogni caso un luogo che consenta la riproduzione e l'ascolto dei suoni.
TEMPI	Mentre i tempi per la raccolta dei suoni e la rielaborazione dell'esperienza possono variare a seconda di ciascun gruppo-classe, la proposta di ascolto si può articolare nel corso di 2 -3 lezioni.
PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA	
COMPETENZE ATTESE	<p>Il sé e l'altro</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'alunno/a si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro; • Si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che gli sono familiari, modulando progressivamente voce e movimento anche in rapporto con gli altri e con le regole condivise. <p>Immagini, suoni, colori</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente; • Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti; • Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali. <p>La conoscenza del mondo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità, utilizzando simboli per registrarle; • Esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata; sa collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata e della settimana
OBIETTIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none"> – Aumentare la capacità di attenzione (generale, e uditiva in particolare) – Stimolare la capacità di prendere delle scelte

<p>SVOLGIMENTO ATTIVITÀ</p>	<p>– Favorire la capacità di fare collegamenti tra suoni, percezioni e contesto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Raccogliere</i> i suoni, secondo la modalità più appropriata per il contesto educativo di riferimento. <i>Ascoltare</i> con il gruppo-classe, ed <i>indovinare</i> i suoni proposti (è possibile accedere, anche sul web, ad un vasto repertorio di suoni e rumori). ○ <i>Classificare</i> i suoni, man mano essi vengono condivisi, secondo diversi criteri, meglio se individuati dai bambini stessi. (Esempio: suoni prodotti da oggetti vs prodotti da persone e animali; rumori esterni vs interni alla casa...). ○ Realizzare un <i>cartellone</i> in cui posizionare tutti i suoni, rappresentati graficamente (o attraverso una foto). ○ <i>Riflettere</i> su quanto emerso, cercando di rispondere ad alcune domande-stimolo: quali suoni sentite anche voi nelle vostre case, tra quelli rappresentati? Quali preferite, e quali non vi piacciono? Quali sono i suoni ricorrenti, i più nominati? ○ <i>Integrare il cartellone</i> con dei suoni, eventualmente mancanti, che emergono dalle proposte dei bambini. ○ Ciascuno realizza una <i>mappa sonora, o un diario sonoro</i>, della propria abitazione, individuando almeno un suono caratteristico per ogni stanza. Per facilitare il bambino, è possibile dedicare un foglio per ogni stanza principale della casa (cucina, bagno, soggiorno, camera, giardino...), in modo che egli possa rappresentarvi liberamente le proprie sensazioni. ○ Tale diario potrà essere <i>integrato a casa</i>, con il contributo dei genitori.
<p>PER BAMBINI DELLA SCUOLA PRIMARIA</p>	
<p>COMPETENZE ATTESE</p>	<p>Italiano</p> <ul style="list-style-type: none"> ● L'alunno/a partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione. <p>Storia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti. <p>Scienze</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere; ● Individua nei fenomeni somiglianze e differenze, fa misurazioni, registra dati significativi, identifica relazioni spazio/temporali; ● Ha atteggiamenti di cura verso l'ambiente scolastico che condivide con gli altri; ● Rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale. <p>Musica</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Esplora, discrimina ed elabora eventi sonori dal punto di vista qualitativo, spaziale e in riferimento alla loro fonte; ● Esplora diverse possibilità espressive della voce, di oggetti sonori, imparando ad ascoltare se stesso e gli altri; ● Fa uso di forme di notazione analogiche o codificate. <p>Arte e immagine</p> <ul style="list-style-type: none"> ● È in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini. <p>Tecnologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Riconosce e identifica nell'ambiente che lo circonda elementi e fenomeni di

	<p>tipo artificiale;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si orienta tra i diversi mezzi di comunicazione.
OBIETTIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none"> – Potenziare la capacità attentiva – Saper raccontare e riflettere su quanto esperito
SVOLGIMENTO ATTIVITÀ	<ul style="list-style-type: none"> ○ Chiedere ai bambini di individuare dei possibili <i>criteri</i> di classificazione <i>prima</i> di ascoltare i suoni proposti, in modo da avviare l'attività ed individuare delle categorie che meglio catturino l'attenzione dei bambini. ○ Sono valide le proposte indicate per i bambini più piccoli. Tuttavia, a seconda dell'età dei partecipanti alcune variabili renderanno più o meno efficace l'attività: il numero dei suoni ascoltati; la conduzione del gioco, che può essere gestita dai bambini stessi a partire dai 7-8 anni (con la supervisione del docente); la realizzazione del cartellone riassuntivo, che può essere realizzato dai bambini stessi, a partire dalle loro idee (ad esempio: attraverso una tabella, una mappa concettuale, un diagramma di Venn; riempiendo i campi con le parole, con delle foto o con dei disegni fatti da loro...). ○ Concludere l'attività con un breve <i>circle time</i> sulla proposta svolta. Particolare rilevanza, man mano cresce l'età, assume la <i>riflessione sull'attività vissuta</i>: dopo il confronto con gli altri, ossia l'aver trovato comunanze e differenze tra le diverse abitudini emerse, ognuno dovrebbe comprendere il valore delle piccole cose e delle proprie esperienze quotidiane, che costruiscono ogni giorno ciò che siamo. ○ <i>Graficizzazione</i> personale: su un foglio, o sul proprio quaderno, ogni alunno può realizzare la mappa sonora della propria abitazione: dopo aver disegnato una piantina molto essenziale della propria casa, ciascuno vi rappresenterà iconicamente i suoni che la caratterizzano. E' anche possibile integrare delle foto della propria casa con delle annotazioni relative alle sonorità dei suoi ambienti, costruendo così una sorta di "catalogo sonoro" della propria abitazione. ○ Come ulteriore spunto riflessivo, è possibile chiedere ai bambini di <i>scrivere un breve testo</i>, ad esempio: "Suoni di casa mia. Mi sento a casa quando sento..."
POSSIBILI CRITICITÀ E RISPETTIVI ACCORGIMENTI	<p>...Potrebbe verificarsi un calo dell'attenzione: ascoltare un suono per ogni alunno può richiedere molto tempo...</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Si può suddividere l'attività in due o tre sessioni, preferibilmente in giorni differenti. ☺ E' possibile far lavorare i bambini più grandi in sottogruppi: in base alle categorie di classificazione proposte, ogni gruppo sarà responsabile di una certa gamma di suoni. Oppure, ogni gruppo potrà creare un cartellone che poi verrà confrontato e integrato con quello degli altri. <p>...Se qualche alunno fosse in difficoltà nel portare il proprio suono a scuola...</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ In previsione di questa situazione, l'insegnante stesso può proporre i suoni che ispireranno il resto dell'attività. Tuttavia, potrebbero essere percepiti dai bambini come "meno vissuti", in quanto la scelta non è stata svolta da loro. ☺ Può essere utile informare preventivamente le famiglie dell'attività che si vuol proporre, sondando la loro disponibilità a collaborare, ed eventualmente propendere per una proposta di suoni scelti dall'insegnante. In tal caso, può essere consigliabile organizzare un'attività preparatoria alla presente, in modo che l'insegnante possa farsi un'idea dei suoni significativi per i bambini: in questo modo, in caso essi non riescano a reperirli, potrà farlo l'insegnante (sul

	<p>web è possibile trovare moltissimi spunti, di libero accesso per l'utente).</p> <p>☺ E' possibile proporre i suoni in maniera anonima, facendo sì che al momento della riproduzione non si sappia "di chi è" quel suono: il bambino interessato, probabilmente, in seguito lo ammetterà spontaneamente, ma in questo modo non si punterà l'attenzione sull'alunno che, per svariati motivi, non ha potuto procurarsi il suono.</p>
<p>ULTERIORI SUGGERIMENTI E VARIANTI</p>	
A SCUOLA	<ul style="list-style-type: none"> – Alcune varianti sul tema rispetto all'attività proposta: – "Registriamo i suoni della scuola": riproporre un'attività omologa per i vari ambienti scolastici), anche in sottogruppi: ogni gruppo di bambini è incaricato di "registrare" alcuni suoni di uno specifico ambiente scolastico (palestra, giardino, mensa...), e sottoporli al resto della classe. – "A caccia di suoni nel quartiere": con i genitori, o con gli insegnanti (o entrambi), si "catturano" e poi si condividono i suoni registrati nel quartiere, o in luoghi specifici della comunità. Successivamente, sarebbe interessante riflettere su alcuni punti: che emozioni generano questi suoni (paura, gioia, rabbia, tristezza)? Quali suoni vorreste sentire più spesso? Quali non vorreste sentire affatto? Come si potrebbe modificare il "paesaggio sonoro" del nostro quartiere? – La "sinfonia dell'abitare": associamo i suoni condivisi (magari, scegliendo i più significativi), ad alcuni strumenti musicali che li ricordino; poi, unendo le tessere rappresentanti i suoni prescelti, creiamo una semplice "partitura" sonoro-musicale da eseguire tutti insieme, o a gruppetti. – – Per l'insegnante: – Inizialmente, può essere proficuo proporre l'attività creando un qual certo senso di curiosità e mistero tra gli alunni; successivamente, è cruciale mantenere alta l'attenzione e guidare la discussione tra i bambini, cercando di favorire i punti di continuità e specificità delle varie esperienze. Infine, è altrettanto importante favorire la comprensione dell'importanza di ogni singola esperienza, anche se molti suoni dei suoni proposti probabilmente coincideranno.
IN FAMIGLIA	<p>Sarebbe possibile integrare le mappe sonore di casa, realizzate a scuola dagli alunni, arricchendole attraverso l'intervento e i commenti dei genitori. Successivamente, quanto emerso da tali lavori potrebbe essere condiviso in classe, e riassunto infine in un cartellone complessivo.</p>
VALUTAZIONE	<p>Valutazione in itinere:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Osservazione</i> dei bambini, del loro grado di coinvolgimento e di partecipazione all'attività, per correggere la proposta in sede di attuazione della stessa²⁶⁷. – Realizzazione di un <i>cartellone "riassuntivo"</i>: favorisce la memorizzazione e la rilettura dell'esperienza; costituisce un punto di partenza per la prosecuzione o la memoria dell'attività. <p>Valutazione conclusiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Circle time</i>: consente di rileggere l'esperienza nelle sue criticità. E' possibile riflettere, con gli alunni, non solo sul confronto fra le rispettive

²⁶⁷ Rispetto ad alcuni possibili strumenti qualitativi di valutazione, e all'osservazione in particolare, si veda: CASTOLDI M. (2012), Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema, Carocci, Roma

	<p>esperienze, ma anche su eventuali questioni “logistiche” che hanno caratterizzato l’attività, anche attraverso domande-stimolo²⁶⁸. Ad esempio: <i>Avete fatto fatica a reperire i suoni? Come vi siete sentiti durante il lavoro di gruppo? Cosa vi è piaciuto meno, e cosa di più, dell’attività?</i></p> <p>– I <i>prodotti grafici</i> di ciascuno, nei vari momenti dell’attività: la mappa, il diario sonoro, il testo scritto, costituiscono un momento di rilettura dell’esperienza vissuta, quanto per l’alunno che per l’insegnante.</p>
--	---

²⁶⁸ Rispetto al valore formativo, ed anche valutativo, del porre domande da parte degli insegnanti in contesto didattico, si veda: NIGRIS E. (2004), Il processo di insegnamento/apprendimento: un modello formativo, in NIGRIS E. (2004) (a cura di), La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione, Carocci, Roma, pp. 37-62.

Proposta n. 2: Tombola dell'abitare

Punti di forza:

- Flessibilità dell'attività, in base ai livelli di coinvolgimento desiderati per gli alunni
- Versatilità della proposta, che può essere utilizzata anche come diversivo, momento socializzante per la classe o introduzione per un determinato argomento

DI CHE SI TRATTA?	Il gioco si svolge come una normale tombola, ma anziché estrarre e chiamare i numeri, si estraggono e si ascoltano i suoni/rumori. I rumori estratti vengono segnati su un tabellone visibile a tutti, o su di una lavagna. Scopo dell'attività non è vincere, ma partecipare all'attività stessa.
ETÀ	Dai 4 anni in su
MATERIALI NECESSARI	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dispositivi caratteristici del gioco della tombola, adatti per lo scopo: tabellone e cartelle rappresentanti i suoni desiderati; fagioli o bottoni per segnare i suoni già "chiamati"; in alternativa, ogni giocatore, a seconda dell'età, deve disporre di almeno 4-5 tessere ✓ Pc o dispositivo per riprodurre audio o video ✓ Riproduzioni sonore dei rumori rappresentati nelle tessere (Sia reperite in maniera artigianale registrandoli dal vivo, anche con un "vecchio" mangianastri, un registratore digitale, un tablet o un telefonino; sia reperite sul web)
SPAZI	Qualsiasi: l'attività può essere svolta sia al chiuso, sia all'aperto, a seconda della finalità con la quale viene proposta.
TEMPI	A discrezione dell'insegnante, a seconda della modalità e della finalità con cui la proposta viene attuata.
PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA	
COMPETENZE ATTESE	<p>Il sé e l'altro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro e si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che gli sono familiari, modulando progressivamente voce e movimento anche in rapporto con gli altri e con le regole condivise. <p>Immagini, suoni, colori</p> <ul style="list-style-type: none"> • Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti; • Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali. <p><i>La conoscenza del mondo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità, utilizzando simboli per registrarle; • Sa collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata e della settimana.
OBIETTIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none"> – favorire la capacità di attenzione uditiva e visiva – stimolare la coordinazione oculo-manuale – stimolare il bambino a mettersi in gioco – favorire l'apprendimento e l'accettazione di regole attraverso il gioco "di società"
SVOLGIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ○ L'insegnante, almeno la prima volta, guida il gioco e lo supervisiona, per

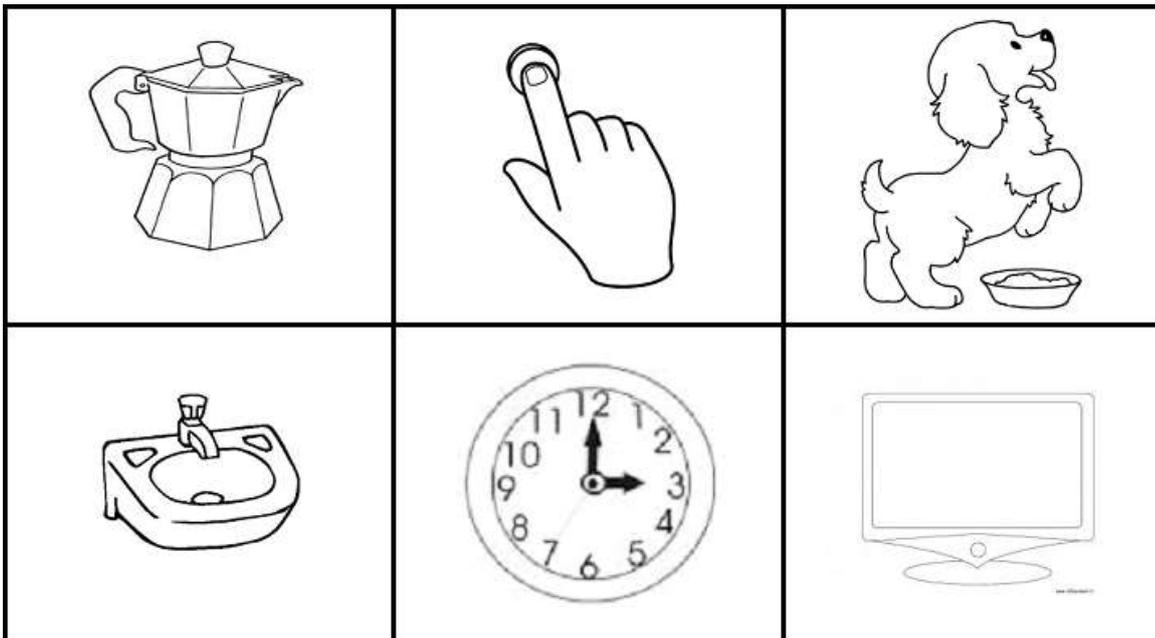
ATTIVITÀ	<p>assicurarsi che gli alunni abbiano capito: è bene che controlli se i bambini eliminano man mano i suoni estratti.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Successivamente, un bambino, o più bambini a turno, potranno estrarre e chiamare loro stessi i suoni. ○ Variante 1: anziché utilizzare dei suoni registrati, i bambini che estraggono la tessera devono imitare, con la propria voce, il suono sorteggiato (una sorta di “mimo vocale”). Ciò renderà ancora più varia e divertente la proposta, soprattutto se i bambini estrarranno i rumori a turno. ○ Variante 2: La “bandierina sonora”. Anziché chiamare, come nel classico gioco di bandierina, i numeri, si estraggono i suoni: i bambini, associati ai suoni a due a due e divisi in squadre, una volta sentito il loro suono, devono correre, emettere un suono stabilito per la loro squadra (ad esempio, fare un colpo di tamburo), e ritornare al loro posto. ○ Variante 3: la “tombola musicale”. Anziché utilizzare rumori “comuni”, è possibile utilizzare i suoni degli strumenti musicali. Ciò può essere utile, durante una lezione di musica, anche per introdurre alla classe alcuni strumenti musicali, oppure per verificare della capacità di ascolto dei bambini stessi (in commercio, non è difficile reperire delle “tombole sonore” incentrate sui suoni degli strumenti musicali). Se si dispone di strumenti musicali, anche dello strumentario didattico (maracas, sonagli, tamburi...), è possibile utilizzare direttamente gli strumenti “veri” per chiamare il suono da identificare.
<i>PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA PRIMARIA</i>	
COMPETENZE ATTESE	<p>Italiano</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'alunno/a partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione. <p>Storia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti. <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza <p>Scienze</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere; • Individua nei fenomeni somiglianze e differenze, fa misurazioni, registra dati significativi, identifica relazioni spazio/temporali; • Rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale <p>Musica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplora, discrimina ed elabora eventi sonori dal punto di vista qualitativo, spaziale e in riferimento alla loro fonte; • Esplora diverse possibilità espressive della voce, di oggetti sonori, imparando ad ascoltare se stesso e gli altri; • Fa uso di forme di notazione analogiche o codificate. <p>Tecnologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riconosce e identifica nell'ambiente che lo circonda elementi e fenomeni di tipo artificiale;

OBIETTIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none"> • Si orienta tra i diversi mezzi di comunicazione – Favorire la capacità di attenzione e concentrazione – Favorire l'apprendimento e l'accettazione di regole attraverso il gioco "di società"
SVOLGIMENTO ATTIVITÀ	<p>Si vedano le indicazioni riportate per la scuola dell'infanzia, valutando soprattutto quante tessere distribuire ai bambini, in modo che il gioco non sia troppo semplice, ma nemmeno troppo difficile. (Esempio: per bambini di 6 anni possono essere sufficienti 5 o 6 tessere, mentre per bambini di 7-8 anni si può arrivare anche a 10).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Variante 1: "Tombola a squadre". Soprattutto per aiutare i bambini più in difficoltà, è possibile dividere la classe in gruppi, per meglio monitorare le proprie tessere e favorire la socializzazione. ○ Variante 2: "Tombola dei nostri abitare" (si veda attività 1 della presente sezione). Ciascun bambino dovrebbe curarsi di portare un suono "di casa sua" e l'immagine relativa, anche disegnata da lui stesso; poi l'insegnante provvederebbe a far le fotocopie e distribuire le tessere alla classe. ○ Variante 3: "Suoni dal mondo". Procurandosi immagini e suoni "esotici", è possibile introdurre i bambini in paesaggi sonori differenti in modo simpatico, magari anche come conclusione o introduzione di una lezione di geografia, o di una lettura particolare in lingua. ○ Variante 4: "The ringing bingo". Per aumentare il lessico e la capacità di ascolto della lingua straniera, in modo divertente, è possibile: a) sostituire le immagini/cartelle con le parole dei suoni percepiti; b) distribuire le immagini ai bambini, e pronunciare in inglese il nome dell'oggetto, anziché il suono relativo. ○ Variante 5: "A prova di memoria". Ogni alunno non dispone più della tavola per la tombola sonora, ma solo delle singole tessere rappresentanti i suoni: stavolta, ognuno deve disporre di tutte le tessere dei suoni che verranno estratti. Si estraggono i suoni non più uno alla volta, ma in sequenze di 2, 3, 4... (fino a 5): ognuno dovrà riprodurre la sequenza proposta, disponendo le tessere in sequenza, in base a quanto sentito.
POSSIBILI CRITICITÀ E RISPETTIVI ACCORGIMENTI	<p>...Preparare i materiali, soprattutto se realizzati <i>ad hoc</i> sulle esigenze della classe, può risultare impegnativo per il docente...</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Perché non farsi aiutare dai bambini nel ritagliare le immagini, colorarle, e realizzare le cartelle, oppure utilizzare delle immagini ritagliandole da giornali e riviste ed incollarle su cartoncino? Con alunni della scuola primaria, è inoltre possibile chiedere a ciascuno di loro di reperire sia il suono che la rispettiva immagine, anche sul web. ☺ Anche se impegnativo, il materiale preparato resterà all'insegnante non solo come spunto per possibili altre attività, ma anche per altri alunni. Il materiale preparato potrà inoltre essere utilizzato per altri giochi collettanei, quali il "Memory", o per momenti di breve pausa o gioco tra le lezioni (ad esempio, durante la ricreazione, o nella pausa dopo pranzo...). <p>...Se si verificasse un calo di attenzione durante la "partita"...</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ È possibile dividere la classe in gruppi o squadre, con più di una cartella ciascuno. ☺ Può rivelarsi utile coinvolgere attivamente gli alunni nella conduzione del gioco. <p>...Di fronte al manifestarsi di una accesa competitività tra gli alunni...</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ L'insegnante cercherà di sdrammatizzare la situazione attraverso l'ironia, oppure

	sottolineando che non vi sono premi in palio; cercherà di valorizzare il contributo di coloro che partecipano “sportivamente”.
ULTERIORI SUGGERIMENTI E VARIANTI	
A SCUOLA	<p>A seconda della finalità che guida la proposta didattica, è possibile connotare il proprio ruolo con diverse funzioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Direttiva, se si desidera favorire maggiormente la concentrazione e l’attenzione dei bambini; – Di animazione, se si desidera proporre l’attività come momento ricreativo o rompi-ghiaccio per altre proposte successive; – Di coordinamento e facilitazione, se si intende far partecipare attivamente i bambini alla conduzione del gioco; – Di mediazione, se si verificano situazioni di competitività accentuata tra i partecipanti.
IN FAMIGLIA	<ul style="list-style-type: none"> – E’ possibile costruire una tombola sonora “casalinga”, per giocare con i propri figli e fratelli, o persino con i vicini di casa. – Perché non “scambiarsi” i suoni delle varie case? E’ possibile condividere, confrontare, creare contesti dell’abitare “nuovi”, scambiandosi i suoni, o trovando delle affinità tra i diversi paesaggi sonori casalinghi, anche ritrovandosi un pomeriggio per giocare insieme.
VALUTAZIONE	<p>Tale attività è finalizzata, perlopiù, allo sviluppo della capacità di ascolto e del “saper giocare”, stando alle regole, con i propri compagni. Pertanto, una “valutazione dell’attività” in se stessa non solo non risulta di semplice attuazione, ma neanche di particolare utilità, a meno di essere rivolta al complessivo grado di partecipazione del bambino rispetto alla proposta.</p> <p>Invece, la modalità stessa della tombola, può rappresentare essa stessa un momento di “verifica”, soprattutto in particolari frangenti: nel riconoscimento di suoni particolari, oppure di strumenti musicali; o ancora, come “test di ingresso” per valutare la complessiva capacità di ascolto degli alunni. Ad esempio, la variante 5, esposta sopra, può costituire un momento di verifica utile, per appurare la memoria uditiva e la capacità cronologica del bambino; oppure, può costituire un momento di “potenziamento”, divertente, delle abilità di base.</p> <p>Ad ogni modo, rispetto alla valutazione del processo partecipativo del bambino all’attività, nel complesso, è possibile ricorrere a diverse strategie.</p> <p>Per la valutazione <i>in itinere</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Osservazione</i> dei bambini, del loro grado di coinvolgimento e di partecipazione all’attività, anche per correggere la proposta in sede di attuazione della stessa. <p>Per la valutazione conclusiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Realizzazione di uno o più <i>cartelloni “riassuntivi”</i>: è possibile realizzarne diversi, anche a gruppi, in modo da classificare i suoni (ad esempio: suoni naturali vs artificiali, suoni gravi vs acuti, suoni più vs meno graditi), per poi costruire una rilettura globale della proposta. – <i>Circle time</i>: consente di riflettere, con gli alunni, non solo sul confronto fra le rispettive esperienze, ma anche su eventuali questioni “logistiche” che hanno caratterizzato l’attività, anche attraverso domande-stimolo. Ad esempio: <i>Cosa vi è piaciuto meno, e cosa di più, dell’attività? Era difficile riconoscere i suoni? Vi siete annoiati durante l’attesa che i “vostri” suoni venissero estratti? Quali altri suoni si potrebbero aggiungere alla</i>

tombola? Che tipo di tombola conoscete? Ci avevate giocato prima?
– Un breve *testo scritto* individuale: rispondere, individualmente, alle domande-stimolo presentate in precedenza.

Esempio di tavola per tombola Sonora.



Proposta n. 3: “Coloriamo i silenzi”

Punti di forza:

- Originalità della proposta
- Flessibilità, rispetto alle esigenze delle varie fasce d’età
- Spunto di riflessione su una tematica poco trattata e apparentemente “noiosa”: il silenzio

DI CHE SI TRATTA?	<p>1) I bambini devono identificare dei luoghi silenziosi, appartenenti allo spazio pubblico (biblioteca, museo, chiesa, spiaggia...). Possono portare delle immagini significative in merito, rappresentare il luogo attraverso un disegno, o semplicemente raccontarlo ai compagni e agli insegnanti.</p> <p>2) Scopo della proposta è aiutare i bambini a verificare se i luoghi indicati sono <i>davvero</i> silenziosi o meno e, in caso, <i>quali suoni</i> si possono trovare in quei luoghi (ideale, sarebbe recarsi presso almeno uno di essi con i bambini, ad esempio al museo, alla biblioteca, o al cimitero).</p> <p>3) Far capire ai bambini che il silenzio, in realtà, è un “insieme di suoni sommessi”, piuttosto che il vuoto o l’assenza di suono.</p> <p>4) Infine, poiché i silenzi non sono tutti uguali, riflettere insieme sulle diverse emozioni con cui ciascuno “colora” ogni silenzio, rappresentando graficamente il proprio vissuto.</p>
ETÀ	Dai 5 anni in su
MATERIALI NECESSARI	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alcune foto/immagini di luoghi silenziosi (da proporre in formato cartaceo, o videoproiettate), anche eventualmente tratte da riviste; ✓ Fogli bianchi; ✓ Fogli di carta velina colorati; ✓ Colori
SPAZI	<ul style="list-style-type: none"> – Qualsiasi luogo pubblico che venga identificato dai bambini come silenzioso (la chiesa, la biblioteca, il cimitero...), preferibilmente nel quartiere di riferimento e(o raggiungibile a piedi); – Un ambiente più raccolto, ad esempio l’aula, per le attività di riflessione, scrittura, produzione di materiali iconici e grafici.
TEMPI	<p>Con alunni/e della scuola dell’infanzia: 7/8 incontri di circa un’ora l’uno, pensati come un percorso progressivo.</p> <p>Con alunni/e della scuola primaria: da 4/5 lezioni fino a 9/10, a seconda della profondità con cui il lavoro viene svolto e rilanciato dagli alunni stessi.</p>
PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA DELL’INFANZIA	
COMPETENZE ATTESE	<p>Il sé e l’altro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro e si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che gli sono familiari, modulando progressivamente voce e movimento anche in rapporto con gli altri e con le regole condivise; • Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città. <p>Il corpo e il movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Controlla l’esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento e nella comunicazione espressiva. <p>Immagini, suoni, colori</p> <ul style="list-style-type: none"> • Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti.

	<p>I discorsi e le parole</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative <p>La conoscenza del mondo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità, utilizzando simboli per registrarle; • Sa collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata e della settimana. <p>Religione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riconosce nei segni del corpo l'esperienza religiosa propria e altrui per cominciare a manifestare anche in questo modo la propria interiorità, l'immaginazione e le emozioni. • Riconosce alcuni linguaggi simbolici e figurativi caratteristici delle tradizioni e della vita dei cristiani (segni, feste, preghiere, canti gestualità, spazi, arte), per poter esprimere con creatività il proprio vissuto religioso.
OBIETTIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none"> – Migliorare la propria capacità di concentrazione e di raccoglimento – Imparare ad apprezzare il silenzio – Iniziare ad orientarsi e a superare l'insicurezza in alcuni luoghi pubblici
SVOLGIMENTO ATTIVITÀ	<ul style="list-style-type: none"> ○ L'insegnante invita i bambini ad <i>individuare dei luoghi/contesti silenziosi</i>, purché non si tratti di abitazioni private (né loro, né degli amici o parenti...). Diversamente, può invitare i bambini, sfogliando libri o riviste, ad identificare immagini che rappresentino luoghi silenziosi, senza però specificare, in prima battuta, quali essi possano essere. Se i bambini fanno fatica a capire la consegna, è possibile proporre delle immagini, anche video-proiettandole, raccogliendo le osservazioni spontanee degli alunni, o aiutandoli attraverso domande-stimolo aperte²⁶⁹ (Es: Di che tipo di luoghi si tratta? Ci siete mai stati? Che cos'hanno in comune questi posti?) ○ Se possibile, <i>si accompagnano i bambini</i> in almeno uno dei luoghi emersi e si invitano, nonostante il silenzio, a <i>“catturare i suoni” percepiti</i>, utilizzando sia le orecchie che gli occhi. (Questa operazione, se difficile da realizzare con il gruppo-classe, può essere anche compiuta con l'aiuto dei genitori. Si concorda, con ciascuna famiglia, quale luogo silenzioso verrà visitato: il museo, la biblioteca, il cimitero, possibilmente scattando una foto. Le esperienze verranno poi condivise in classe, anche a partire dalle eventuali immagini così raccolte). ○ Successivamente, ciascuno farà un <i>disegno del luogo</i>, rappresentando in particolare i suoni catturati. Ideale sarebbe visitare almeno due luoghi silenziosi, diversi tra loro, per permettere ai bambini un confronto. E' possibile anche che l'insegnante scatti delle foto, utili per le fasi successive del lavoro. (Se impossibilitati a recarsi presso un luogo, è possibile visionare un video o, in ultima battuta, invitare i bambini ad <i>“usare la memoria delle orecchie”</i>, immaginando di trovarsi in tali luoghi). ○ Si favorisce la <i>riflessione attraverso un momento dialogico collettivo</i>: il luogo visitato mi è piaciuto? Il silenzio era <i>“vuoto”</i> o <i>“pieno”</i> (di suoni)? Come mi sono sentito in quel luogo (tranquillo, impaurito, annoiato, felice...)? Quali suoni vorrei aggiungere a quel luogo, per renderlo

²⁶⁹ Su come porre domande possa rappresentare uno strumento formativo, oltre che valutativo e interpretativo, si veda NIGRIS E. (2009) (a cura di), *Le domande che aiutano a capire*, Bruno Mondadori, Milano-Torino, e in particolare: NIGRIS E., *Oltre le domande: l'allievo al centro del processo di insegnamento-apprendimento*, pp. 71-112.

migliore? L'insegnante può anche registrare e/o annotare le frasi più significative emerse dalle voci dei bambini, in modo da fissare eventuali punti di criticità o di particolare interesse.

- E' possibile *fissare l'esperienza vissuta*, collettivamente, attraverso un *cartellone* con le foto dei luoghi visitati, mettendo a fuoco visivamente (attraverso altre immagini o disegni dei bambini) gli elementi di rilievo emersi attraverso il confronto collettivo.
- *Il silenzio cambia le cose*. Uno stesso luogo, se silenzioso o rumoroso, si presenta allo stesso modo? Nelle due situazioni, io come mi sento in quel luogo? (Es: la stessa spiaggia può essere silenziosa o rumorosa: dipende da alcuni fattori, come quante persone ci sono, se ci sono motoscafi o no...). L'insegnante propone alcune immagini significative, e invita i bambini a "riempire di suoni" tali silenzi, aggiungendo elementi sonori. (Es.: Alla spiaggia silenziosa, è possibile aggiungere il rumore dei remi di una barca, un cane che abbaia...). Dopo aver discusso insieme della proposta, l'insegnante distribuisce ad ogni alunno una o più immagini "silenziose", cui ciascuno, disegnandovi sopra, può *aggiungere o meno degli elementi sonori*, in modo da trasformare il luogo, rendendolo per lui più accogliente. (Es.: "Alla spiaggia silenziosa, io aggiungo la voce della mamma che canta piano, perché lei quando prende il sole canta sempre"). È anche possibile modificare un luogo in base ad uno stato d'animo specifico: quali suoni, nello stesso luogo, mi fanno sentire arrabbiato/calmo/impaurito...?
- Una volta individuati ed analizzati luoghi silenziosi differenti, riflettere sui "silenzi diversi": *i silenzi sono tutti uguali?* Quale colore utilizzerei per colorare ciascun silenzio? Per questo aspetto, l'insegnante può anche proporre delle immagini che riportano situazioni di silenzio differenti, ossia che rimandino a sensazioni diverse. Ad esempio: si prova la stessa sensazione stando in silenzio mentre si ascolta la mamma che racconta una storia, oppure dopo che la mamma ci ha sgridato?
- Ogni bambino, sull'immagine di ciascun luogo/contesto, applica un *foglio di carta velina colorata*, che rappresenta il suo stato d'animo in quel luogo, motivando all'insegnante la scelta. (Esempio: "Sul cimitero metto un foglio grigio, perché quel luogo mi fa sentire triste"). Lo stesso luogo, in situazione di silenzio o meno, suscita lo stesso stato d'animo? Con quale colore lo possiamo connotare? Il foglio di carta velina applicato è indicativo di ciò. (Es.: "Sulla spiaggia silenziosa metto un foglio azzurro, perché è tranquilla e sento il rumore del mare; quando è rumorosa, metto un foglio arancione perché mi diverto a sentire la musica che proviene dallo stabilimento").
- E' possibile, infine, costruire con i lavori dei bambini un "*Quaderno del silenzio*" per ciascuno, da condividere e raccontare ai propri familiari, in cui raccogliere sia le pure immagini dei luoghi silenziosi, sia le rielaborazioni delle stesse.
- Riflettere sul silenzio può costituire una preziosa occasione per *l'educazione religiosa*. In particolare, dopo la visita di alcuni luoghi sacri, è possibile soffermarsi a pensare sul perché venga richiesto di osservare il silenzio, avviando così il dialogo con i bambini. Nello specifico, è possibile colorare insieme ai bambini anche i "Silenzi con Dio": la chiesa vuota, la chiesa piena di fedeli in ascolto, avviando i bambini al momento di preghiera individuale. Inoltre, in maniera analoga alla precedente parte dell'attività, è possibile "popolare" i silenzi religiosi con tutti quei suoni che

	<p>caratterizzano i luoghi di fede.</p> <p><i>Alcuni Spunti-gioco per abitare il silenzio</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>I gesti del silenzio:</i> quante cose si possono fare in silenzio? Quali oggetti/situazioni sono silenziosi? Invitare i bambini a mettersi in cerchio e imitare, con il corpo, delle azioni/oggetti/luoghi silenziosi, che i compagni dovranno indovinare ed imitare a loro volta (es.: dormire, leggere...) ○ <i>Silenzio o rumore?</i> Per sensibilizzare i bambini al “valore” del silenzio, è possibile introdurre l’attività con un semplicissimo gioco: invitare la classe a fare molti rumori, liberamente. All’improvviso, dopo alcuni secondi, l’insegnante spegne la luce, il che molto probabilmente farà calare il silenzio; al riaccendersi della luce, si invitano i bambini ad emettere suoni e rumori vari, e continuare per qualche secondo, fino a che il rumore prodotto risulterà per loro stessi fastidioso. A tal punto, i bambini stessi saranno in grado di “apprezzare” il silenzio, mostrandosi maggiormente recettivi per l’attività proposta in seguito.
PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA PRIMARIA	
<p>COMPETENZE ATTESE</p>	<p>Italiano</p> <ul style="list-style-type: none"> • L’alunno/a partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione. <p>Storia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l’importanza del patrimonio artistico e culturale; • Individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali; • Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti. <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali; • Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza <p>Matematica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri <p>Scienze</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere; • Individua nei fenomeni somiglianze e differenze, fa misurazioni, registra dati significativi, identifica relazioni spazio/temporali; • Rispetta e apprezza il valore dell’ambiente sociale e naturale. <p>Musica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplora, discrimina ed elabora eventi sonori dal punto di vista qualitativo, spaziale e in riferimento alla loro fonte; • Impara ad ascoltare se stesso e gli altri <p>Arte e immagine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi e rielaborare in modo creativo le immagini

	<p>con molteplici tecniche, materiali e strumenti;</p> <ul style="list-style-type: none"> • È in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini e messaggi multimediali. <p>Tecnologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riconosce e identifica nell'ambiente che lo circonda elementi e fenomeni di tipo artificiale. <p>Religione</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'alunno riflette su Dio Creatore e Padre, sui dati fondamentali della vita di Gesù e sa collegare i contenuti principali del Suo insegnamento alle tradizioni dell'ambiente in cui vive.
OBIETTIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none"> – Migliorare la propria capacità di concentrazione e di raccoglimento – Imparare ad apprezzare il silenzio – Migliorare la propria capacità di orientamento negli spazi pubblici – Imparare a superare l'insicurezza in alcuni luoghi pubblici – Imparare ad entrare in relazione con il contesto
SVOLGIMENTO ATTIVITÀ	<ul style="list-style-type: none"> ○ In linea di massima, il percorso indicato in precedenza, per i più piccoli, può costituire una pista di lavoro valida anche per bambini più grandi: la differenza qualitativa nel lavoro si riscontra, in tutte le fasi del percorso, nella capacità dei bambini di attivarsi, proporre e partecipare, nel livello di riflessione e di attenzione raggiunto, nonché nella capacità di lavorare in sottogruppi (se proposto dall'insegnante). <p>Tuttavia, si aggiungono alcune possibili varianti ed accorgimenti per questo target di età:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Lanciare l'attività con una domanda-stimolo, quale ad esempio: <i>“il silenzio vi fa paura o vi piace? Quali luoghi temete, e perché?”</i>. Con bambini con competenze di scrittura autonoma, tale spunto riflessivo può anche essere sviluppato <i>prima individualmente</i>, attraverso un <i>breve testo scritto</i>, che aiuterà anche l'insegnante a farsi un'idea delle percezioni di partenza della classe sul tema. ○ Lavorare su luoghi (pubblici) che emergono dalle esperienze stesse dei bambini: meglio ancora, sarebbe se essi stessi portassero delle immagini di luoghi da loro conosciuti, eventualmente anche luoghi di vacanza, o del paese di provenienza se stranieri. ○ Fermo restando che anche per i più grandi la proposta individuale resta valida, il <i>lavoro in piccoli gruppi</i> può risultare molto proficuo²⁷⁰. Ad esempio, una volta individuati i luoghi silenziosi su cui lavorare (es. biblioteca, città di notte), i bambini si dividono in gruppi “di studio” per ciascun luogo, di cui andranno a diventare “esperti”, reperendo fotografie, immagini, scene di film che li rappresentino nelle loro diverse “facce”, e producendo un documento (cartellone, diario, <i>power point...</i>) che descriva tale luogo. Il gruppo presenterà poi il proprio lavoro alla classe. La proposta può essere fatta, analogamente, <i>anche per luoghi “d'altrove”</i>, sia in via “immaginaria” che usufruendo di brevi video. ○ <i>I silenzi sono tutti uguali? Quali emozioni si nascondono nel silenzio?</i> Dopo una prima riflessione sul tema, individuale o di gruppo, il risultato va verbalizzato, attraverso un breve testo scritto oppure una tabella che riassume le principali emozioni associate ai luoghi emersi. Successivamente, singolarmente, o in gruppi, sarà possibile non solo

²⁷⁰ Per alcune possibili modalità alternative di lavoro didattico, tra cui anche il lavoro in gruppi, si veda: BATINI F., CAPECCHI G. (2005), *Strumenti di Partecipazione. Metodi, giochi e attività per l'empowerment individuale e lo sviluppo locale*, Erickson, Trento.

	<p><i>“colorare i silenzi” scegliendo una tonalità cromatica adeguata allo stato d’animo individuato, ma anche una tecnica artistica specifica. (Acquarello, tempera...; spugnato, puntinato...)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Riflessioni ulteriori. Davvero il silenzio è “assenza totale” di suoni? O forse, nei luoghi “studiati” possiamo cogliere invece un insieme di suoni sommessi? Alla luce di questo, i luoghi silenziosi ci fanno ancora paura? Se sì, perché? Tali riflessioni possono essere condotte attraverso un momento di <i>circle time</i> e, successivamente, fissate con un breve testo scritto, un disegno, o un diario che raccolga quanto prodotto sul tema.</i> ○ <i>Realizziamo la “mostra silenziosa”. I lavori prodotti dai bambini vengono esposti in un’aula, o in un punto della scuola, in cui l’unica regola che consente l’accesso, anche alle famiglie, sia il rispetto del silenzio. Per esprimere commenti e apprezzamenti, è possibile lasciare dei post-it e delle biro a disposizione dei visitatori della mostra, che potranno apporli vicino alle opere, o su un “quaderno degli ospiti”.</i> ○ <i>Riflettere sul silenzio può costituire una preziosa occasione per l’educazione religiosa. In particolare, dopo la visita di alcuni luoghi sacri, è possibile soffermarsi a pensare sul perché venga richiesto di osservare il silenzio, avviando così la discussione e la riflessione personale e di gruppo. Nello specifico, può essere utile riflettere sul significato del silenzio in diversi momenti della vita spirituale e religiosa: durante l’ascolto della Parola; dopo aver celebrato i sacramenti, scoprendo così i diversi stati d’animo che il silenzio può favorire e veicolare (l’autoriflessione durante la penitenza; il ringraziamento dopo la comunione...).</i>
<p>POSSIBILI CRITICITÀ E RISPETTIVI ACCORGIMENTI</p>	<p>... Gli alunni potrebbero mostrarsi “diffidenti” rispetto al tema proposto: il silenzio potrebbe essere identificato come qualcosa di “noioso”...</p> <p>☺ Proporre un filmato, o delle immagini accattivanti che, distogliendo l’attenzione dal puro concetto di “silenzio”, suggeriscano invece un’atmosfera di pace e tranquillità (es: l’immagine di una spiaggia tropicale deserta), oppure che stimolino l’immaginazione dei bambini</p>
<p>ULTERIORI SUGGERIMENTI E VARIANTI</p>	
<p>A SCUOLA</p>	<p>Alcuni suggerimenti per gli insegnanti:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Proporre le immagini richiedendo uno sforzo di memoria per ricordare i suoni, oppure recarsi direttamente presso un luogo prescelto, costituiscono due proposte che si focalizzano su aspetti differenti: la prima richiede un lavoro di memoria e creatività; la seconda favorisce la capacità di raccoglimento, di ascolto, di attenzione. All’insegnante, la scelta di come proporre l’attività (o, eventualmente, di alternare le modalità in riferimento a luoghi diversi), in funzione delle specificità dei propri alunni. – Coinvolgere le famiglie per l’esplorazione dei luoghi del territorio: molto costruttiva sarebbe una “passeggiata didattica”, in cui anche i genitori con i bambini, oltre agli insegnanti stessi, possano cogliere il valore della proposta, partecipandovi e restando maggiormente coinvolti anche nelle fasi successive del lavoro. – E’ possibile, per la “mostra silenziosa”, coinvolgere i genitori non solo per il suo allestimento, ma anche per la scelta dei materiali più significativi da esporre in occasione della stessa.
<p>IN FAMIGLIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Perché non andare, insieme ai propri figli, alla scoperta di luoghi “silenziosi”, in cui si può andare solo con i propri genitori? Ad esempio, il proprio quartiere, o il centro della città, di sera; oppure, visitare un museo,

	<p>una biblioteca, il cimitero, la chiesa, insieme ai propri genitori, provoca nel bambino sensazioni diverse, rispetto a quelli evocati dall'esperienza di classe. Tali vissuti, magari fissati attraverso una fotografia, un disegno, un oggetto raccolto nel luogo, possono essere integrate e condivise con quelle dei propri compagni, a scuola.</p> <p>– Com'è vissuto il silenzio a casa? Ci sono dei momenti di silenzio, e come sono percepiti dalla famiglia (noia, inquietudine, tranquillità, riposo)?</p>
VALUTAZIONE	<p>Per la valutazione da parte dell'insegnante, si vedano le indicazioni riportate nell'attività 1, "Indovini il suono?".</p> <p>Nello specifico, data la particolare natura riflessiva dell'attività, si consiglia un momento di autovalutazione, meglio se individuale, esemplificato nella proposta di "Scheda di auto-valutazione per l'alunno" (a seguire). Inoltre, i prodotti grafici e dialogici che accompagnano il lavoro costituiscono un prezioso momento di valutazione <i>in itinere</i>.</p>

Scheda di auto-valutazione per l'alunno

Cosa mi è piaciuto di questa attività? Perché?

.....
.....
.....

Cosa non mi è piaciuto? Perché?

.....
.....
.....

Ho saputo concentrarmi quando necessario, oppure ho fatto fatica? Come mai?

.....
.....
.....

Ripensando ai momenti di lavoro di gruppo con i compagni: ho ascoltato anche gli altri? Ho avuto qualche buona idea? Sono stato collaborativo, oppure volevo imporre la mia idea?

.....
.....
.....

Cosa ho imparato di nuovo, grazie a questa attività?

.....
.....
.....

In quali aspetti penso di poter migliorare?

.....
.....
.....

Quali suggerimenti potrei dare alla maestra per migliorare questa attività, o renderla più interessante?

.....
.....
.....

Proposta n. 4: “Musiche d’altrove”

Punti di forza:

- Interdisciplinarietà della proposta, adatta anche come introduzione/conclusione di una tematica
- Spunto di riflessione sulla diversità culturale a partire da un territorio meno controverso: quello musicale
- Alto grado di interattività degli alunni

Per una proposta interculturale

Anche la musica è cultura: la musica etnica o folk, in particolare, si offre come modalità espressiva di un popolo o di una civiltà, in quanto nasce e si radica a partire dai luoghi di chi la compone. I materiali utilizzati per costruire gli strumenti, i testi dei canti modulati in armonia con la propria peculiare sonorità linguistica, le melodie e i timbri che raccontano gli stati d’animo racchiusi nella storia di un popolo, o di un luogo: sono tutti elementi che contribuiscono a narrare la trama culturale di quel popolo, di quel luogo, di quella relazione autentica e viscerale che si instaura tra l’uomo e la terra che lo ha accolto, cresciuto, sostenuto²⁷¹. Alcune musiche, dunque, ci “parlano” proprio dei luoghi in cui sono nate, e chiedono di essere ascoltate con il cuore e con l’immaginazione, ancor prima che con l’attento orecchio dell’intenditore. Aprire il proprio ascolto a musiche d’altrove è il primo passo verso un “abitare l’altrove”, anche se immaginario, ma pur sempre autentico.

DI CHE SI TRATTA?	“Paese che vai, musica che trovi”. Attraverso una studiata proposta di musiche etniche differenti, l’insegnante inviterà gli alunni a collocare tali musiche nei contesti geografico-culturali di provenienza, avviando la riflessione individuale e collettiva.
ETÀ	Dagli 8 anni in su
MATERIALI NECESSARI	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pc o dispositivo per riprodurre audio o (eventualmente) video ✓ Eventuali immagini dei “luoghi d’altrove” utilizzati ✓ Fogli, cartelloni, colori
SPAZI	L’aula, o un qualsiasi luogo che consenta la proiezione di immagini (se necessaria) e la riproduzione audio.
TEMPI	Molto flessibili: possono variare a discrezione dell’insegnante, a seconda della modalità e della finalità con cui la proposta viene attuata. Si parte da un minimo di 2/3 lezioni di un’ora circa, fino a 6/7, in base alla risposta dei bambini e agli sviluppi, <i>in itinere</i> , del lavoro.
PER BAMBINI E BAMBINE DELLA SCUOLA PRIMARIA	
COMPETENZE ATTESE	<p>Italiano</p> <ul style="list-style-type: none"> • L’alunno/a è consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo) <p>Storia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita; • Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l’importanza del patrimonio artistico e

²⁷¹ Per approfondire il tema del valore educativo della prospettiva cultural-musicale a scuola, si veda: FACCI S., COLAIANNI A., TREGLIA E. (1997), *Capre, flauti e re: musica e confronto culturale a scuola*, E. D. T., Torino.

	<p>culturale;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali; • Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti. <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza. <p>Matematica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riconosce e rappresenta forme del piano e dello spazio, relazioni e strutture che si trovano in natura o che sono state create dall'uomo; • Costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri. <p>Scienze</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere; <p>Musica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riconosce gli elementi costitutivi di un semplice brano musicale; ascolta, interpreta e descrive brani musicali di diverso genere <p>Arte e immagine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti; • È in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini e messaggi multimediali. <p>Tecnologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riconosce e identifica nell'ambiente che lo circonda elementi e fenomeni di tipo artificiale; • Conosce e utilizza semplici oggetti e strumenti di uso quotidiano ed è in grado di descriverne la funzione principale e la struttura e di spiegarne il funzionamento; • Si orienta tra i diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso adeguato a seconda delle diverse situazioni. <p>Religione</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'alunno riflette su Dio Creatore e Padre, sui dati fondamentali della vita di Gesù e sa collegare i contenuti principali del Suo insegnamento alle tradizioni dell'ambiente in cui vive.
<p>OBIETTIVI SPECIFICI</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Contestualizzare e ricostruire paesaggi sonori differenti – Sviluppare curiosità e attitudine al dialogo verso culture “altre” – Riconoscere e valorizzare ogni cultura, inclusa la propria, nella sua specificità
<p>SVOLGIMENTO ATTIVITÀ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ L'insegnante propone alcune <i>suggestive immagini dal mondo</i>, invitando i bambini ad indovinare di che paesi o luoghi si tratti: le immagini devono essere molto diverse e ben identificabili. Ecco alcuni esempi: un mercato arabo, lo skyline di New York, il Golfo di Sorrento, le scogliere o le verdi distese d'Irlanda, il Cremlino, la Grande Muraglia o una pagoda, un villaggio africano, il Grand Canyon. ○ Si invita a riflettere su alcuni aspetti, attraverso alcune <i>possibili domande-stimolo</i>: perché ascoltiamo la musica? Tutte le musiche sono uguali? Che generi musicali conoscete? C'è, all'interno della classe, un/a artista

musicale che piace *proprio* a tutti? Quali strumenti musicali si utilizzeranno nei luoghi rappresentati dalle immagini proposte? Questa sessione di lavoro si può concludere: con un cartellone riassuntivo; con un breve testo scritto, individuale o di gruppo.

- Si propone, poi, *l'ascolto delle musiche* provenienti dai luoghi presentati: i bambini devono provare ad associare ciascuna musica proposta al rispettivo paese di provenienza, giustificando la propria affermazione. E' consigliabile partire da pezzi facilmente associabili e molto diversi tra loro, per poi lasciare in coda quelli più simili (ad esempio, la musica napoletana e quella araba): ciò, al fine di *cogliere delle affinità sonore (e, quindi, culturali), anche tra musiche apparentemente molto distanti fra loro*. Dopo aver sentito il parere dei bambini, ed aver associato musiche e immagini in maniera adeguata, è opportuno avviare una riflessione partecipata, attraverso alcuni stimoli: queste musiche ricordano i luoghi di riferimento? Ricordano la forma delle case, i decori architettonici, il paesaggio naturale? Con quali materiali sono realizzati gli strumenti con cui queste musiche vengono suonate?
- I bambini, *individualmente*, compilano una scheda in cui associano l'immagine al rispettivo brano musicale proposto, o *annotano quanto svolto* sul proprio quaderno.
- "*L'inganno delle colonne sonore*". Si propone ai bambini l'ascolto di alcuni brani ispirati a determinati paesaggi sonori: davvero questi brani sono analoghi alle musiche autentiche dei luoghi? Il brano "In un mercato persiano", di A. W. Ketèlbey, ad esempio, quanto assomiglia *realmente* alla musica iraniana? Oppure, "Per un pugno di dollari", di Ennio Morricone, descrive più l'atmosfera del film, o il luogo geografico di riferimento? Tale proposta di ascolto, preferibilmente associando l'immagine del film relativo, oppure addirittura visionando la scena del film da cui è tratta, costituisce un utile spunto di riflessione sul nostro modo di pensare comune: *quanto spesso le colonne sonore che noi sentiamo nei film ci fanno sognare, identificare, in posti sconosciuti?* È quindi possibile avviare la riflessione di gruppo, concludendola con un prodotto grafico: una breve rielaborazione scritta personale; oppure, un disegno ispirato ai paesaggi sonori ascoltati; o ancora, consentendo agli alunni di scegliere il paesaggio sonoro più gradito, rappresentarlo graficamente, anche con tecniche diverse, costruendo una sorta di "mappa sonora" del mondo, ottenuta accostando insieme i vari lavori individuali (quest'ultima proposta può essere sviluppata anche in sottogruppi).
- Una volta compreso il valore culturale di ciascun "ceppo" musicale, i bambini si possono *suddividere in gruppi "geografico-culturali"*, cercando e creando materiale visivo, culturale e sonoro, adatto a presentare l'area geografica cui fanno riferimento. Presenteranno poi il loro lavoro agli altri compagni.
- La conferenza "*Abitare il mondo*". I bambini presentano a compagni e famiglie i frutti dei loro lavori, anche di gruppo. Apportando materiali cartacei, immagini, musiche, ed eventualmente oggetti reperiti (anche strumenti musicali), offrono al "pubblico" una ricostruzione di alcune "culture dal mondo", anche avvalendosi di una presentazione in *power point*.
- Variante 1: "*Musiche d'altrove...locali*". E' possibile progettare un lavoro analogo tarandolo su un'area geografica a scelta, ben definita. Ad esempio,

	<p>per effettuare un lavoro a tutto tondo sulle <i>regioni italiane</i>, è possibile reperire non solo cartine e foto di paesaggi e monumenti locali, ma anche indagare le tradizioni etno-musicali caratteristiche di ogni regione, valutando poi le somiglianze-differenze tra le varie tradizioni²⁷². Es: Ascoltare un coro alpino provoca la stessa sensazione che ascoltare una Taranta pugliese? Perché? Quali strumenti vengono utilizzati per suonare ciascuna di esse? In che lingua/dialetto vengono cantati? La voce viene utilizzata nello stesso modo? Il ritmo, le note lunghe o corte del cantato, richiamano il paesaggio naturale di provenienza, e in che modo? (Ad esempio, la modalità a “canone”, spesso utilizzata nei cori di montagna, richiama l’eco delle valli; l’utilizzo di strumenti a fiato, con note lunghe, richiama la voce del vento...).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Variante 2: “Musiche d’altro tempo”. Per meglio cogliere in profondità gli usi e i costumi di un dato popolo, anche in epoche storiche differenti, può essere arricchente indagare gli strumenti musicali utilizzati, ascoltarne la riproduzione sonora (ove possibile) e magari osservare dei video che riproducono le danze caratteristiche dell’epoca in questione. ○ Musica e spiritualità. Può risultare interessante riflettere con gli alunni sul significato che la musica assume all’interno della preghiera e delle celebrazioni religiose, anche nelle diverse culture, preferibilmente a partire da quella cattolica. È possibile avviare il confronto e la riflessione del gruppo-classe sul tema, anche a partire dall’ascolto di alcuni canti sacri differenti, per cogliere l’idea di spiritualità ad essi soggiacente. Ad esempio, un canto gospel esprime sensazioni molto diverse da un canto gregoriano, oppure da un canto liturgico italiano... È allora possibile interrogarsi su alcuni aspetti, calandosi anche nello specifico della propria dimensione religiosa personale e della comunità di appartenenza: qual è il significato della preghiera attraverso il canto e la musica? Come ciascuno di noi vive la dimensione musicale nella religione? Quali valori e quali vissuti vengono veicolati attraverso il cantare insieme? ○ Un’altra possibilità, inoltre, è quella di associare delle musiche a luoghi sacri di diverse religioni, in maniera analoga a quanto effettuato con le “musiche d’altrove”. E’ possibile infine sintetizzare attraverso alcuni cartelloni quanto emerso dal confronto con i compagni, corredando il lavoro con le immagini presentate dalle insegnanti e le riflessioni emerse dagli alunni.
<p>POSSIBILI CRITICITÀ E RISPETTIVI ACCORDIMENTI</p>	<p>... Gli alunni potrebbero mostrare un pregiudizio sul “valore musicale” degli ascolti proposti (poiché sono molto diversi dalla musica cui sono abituati)...</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Esplicitare che tutto ciò che non si conosce può non piacere, fare paura o incuriosire: cercare, dunque, di favorire la curiosità. ☺ Portare pazienza: queste attività sono finalizzate proprio ad aprire la mente verso la diversità. Anche se probabilmente a molti bambini le musiche proposte non piaceranno, lo scopo della proposta è che essi le accettino in quanto produzioni con un proprio valore culturale. ☺ Invitare gli alunni a fare domande, piuttosto che commenti.
<p>ULTERIORI SUGGERIMENTI E VARIANTI</p>	
<p>A SCUOLA</p>	<p>– Questa attività può essere stimolante per introdurre o approfondire, in storia o geografia, determinate civiltà, nazioni, Paesi o contesti territoriali.</p>

²⁷² È possibile trovare diverse proposte d’ascolto sul sito www.italianwordmusic.com.

	<ul style="list-style-type: none"> – Valutare se proporre prima le immagini dei luoghi, o prima le musiche: a seconda dell’aspetto cui si vuol attribuire maggior rilievo, o a seconda delle preferenze e conoscenze dei bambini, partire dall’una o dall’altra proposta può fare la differenza per una buona riuscita dell’attività. – Non proporre le musiche tutte insieme: meglio frazionare l’attività in due <i>trances</i>, ad esempio di 3 o 4 ascolti alla volta. Meglio proporre, in prima battuta, un ascolto “globale” di tutte le tracce (o parti di esse, se troppo lunghe); poi, successivamente, invitare ad associare musica ed immagini. Se è troppo difficile, aiutare con delle domande-stimolo: in che lingua è cantata la canzone? Quali strumenti vengono utilizzati (naturali, elettrici), e con quali materiali sono costruiti? Quali territori presentano, in natura, le materie prime per costruire tali strumenti? – Previa disponibilità, coinvolgere le famiglie per reperire cd, strumenti, video, oggetti sonori che aiutino a ricostruire la storia e la cultura dei posti studiati: se qualcuno ha visitato un determinato posto, e dispone di questi materiali, perché non condividerli e discuterne con la classe?
IN FAMIGLIA	<ul style="list-style-type: none"> – Quanto spesso capita di ascoltare musica insieme ai propri figli? Che genere si privilegia? E’ mai capitato di ascoltare musica “etnica” insieme? – Quando si fa un viaggio, o si visitano dei luoghi, perché non reperire, oltre ad oggetti di artigianato (i classici “souvenirs”) e fotografie, degli oggetti sonori che rispecchiano la musica locale? Non necessariamente strumenti musicali, ma anche cd: la musica, i suoni, raccontano molto del luogo visitato, parlando più alla sfera dell’immaginazione che a quella della “pura” conoscenza . Tali “reperti musicali” possono essere condivisi durante l’esplorazione geografica dei territori del nostro pianeta.
VALUTAZIONE	<p>Si vedano i riferimenti alla proposta n. 3, “Coloriamo i silenzi”. In particolare, la condivisione finale “pubblica” del proprio percorso si offre non solo come momento di verifica delle conoscenze acquisite, ma anche come occasione per implementare la propria capacità espositiva e comunicativa.</p>

PROPOSTA DI MUSICHE ABBINATE AI RISPETTIVI LUOGHI GEOGRAFICI²⁷³			
<i>Proposta di immagine</i>	<i>Genere musicale di riferimento</i>	<i>Proposta di ascolto "locale"</i>	<i>Musica "ingannevole"</i>
Mercato arabo	Musica araba/iraniana	"Dune", eseguito da Faran Ensemble (in particolare da 4'20" circa)	"In un mercato persiano", di A. W. Ketèlbey (si tratta di una descrizione musicale "occidentale" di uno scenario arabo)
Golfo di Sorrento	Musica napoletana	"Tammurriata Nera", eseguito da Nuova Compagnia di Canto Popolare	"O' sarracino", di Gigi d'Alessio (l'arrangiamento è del tutto moderno, di stampo caraibico; l'unica componente napoletana è il testo cantato)
Skyline di New York	Rap	"Rapper's Delight", di Sugarhill Band (il primo pezzo rap della storia)	Una tipica <i>canzone pop</i> di artisti che cantano in inglese (One Direction: sono anglo-irlandesi; Justin Bieber: è canadese...) (il genere pop commerciale globalizzato, di fatto, non appartiene culturalmente ad alcun territorio in particolare)
Paesaggio Irlandese	Irish music/ Celtic music	"Morrison Merrily Kissed The Quaker" (canzone popolare irlandese)	"I've really never loved you anyway", di The Corrs (nonostante l'utilizzo del flauto e del violino, la canzone è chiaramente di ascendenza pop)
Cremlino	Musica tradizionale Folk Russa	"Kalinka", Russian Folk Song Lyrics; "Troika" (balalaika), Russian Folk Music	"Casatchok - il ballo della steppa", di Dori Ghezzi (se pur ispirata ad un brano russo, la sonorità della canzone è molto "italianizzata", per essere orecchiabile per il pubblico dell'epoca – fine anni '60 -)
Grande Muraglia/ pagoda	Musica classica cinese/ musica tradizionale cinese	"Dance of the Yao People", eseguito da Deng Yuan	"The last samurai theme song", di Hans Zimmer (in particolare da 1'10"), colonna sonora del film "L'ultimo Samurai" (la colonna sonora è volta a descrivere le atmosfere del film, più che il territorio in quanto tale)
Villaggio africano	Musica tribale africana	Brani eseguiti da <i>Les Maitres-Tambours du Burundi</i>	"Yéké yéké", di Mory Kanté (si tratta di un brano disco-afro-funky, che in comune con la musica africana ha, di fatto, solo la lingua)
Grand Canyon	Country music / American folk music	"Oh! Susanna", (canzone popolare americana), nella versione di Frank Saunders	"Per un pugno di dollari", di Ennio Morricone (colonna sonora dell'omonimo film) (discorso analogo a "L'ultimo Samurai")

²⁷³ Sul sito "Musica dei popoli 2015", è possibile trovare ulteriori autori, musicisti e proposte di ascolto, nonché dei video che mostrino costumi e danze tipici dei popoli stessi. Cfr. <http://www.flog.it>.

L'abitare difficile. La sordità: abitare nel silenzio?

Una *scuola inclusiva* invita a cogliere le *istanze educative "speciali" che nascono da ciascun bambino*, indipendentemente dal suo "status" di disabile o meno, attuando *"interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze"* (MIUR, p. 34)²⁷⁴. In tal senso, la sordità (benché ogni tipologia di sordità presenti caratteristiche specifiche²⁷⁵) non implica assolutamente l'esclusione dalle attività di tipo sonoro-musicale, tutt'altro: accompagnare il bambino sordo nella scoperta del "paesaggio sonoro", soprattutto quello quotidiano, quello in cui abita, non solo lo aiuta a capire meglio la realtà che lo circonda, ma favorisce una sua maggiore integrazione in questo mondo, abitato in prevalenza da "udenti".

Perché, dunque, un bambino sordo potrebbe trarre giovamento da un lavoro sul concetto di "abitare", soprattutto nella sua componente sonoro-sensoriale? Sullo sfondo della già citata prospettiva "sinestesica", cruciale soprattutto nelle persone con deficit sensoriali (D'Alonzo, 2006)²⁷⁶, presentiamo di seguito alcune motivazioni.

1. Quanto più il deficit è accentuato, tanto più gli apprendimenti dovrebbero essere calati nell'esperienza e meno "trasmessi" dall'alto di un sapere disciplinare, astratto: ciò equivale a favorire nel bambino lo sviluppo di una consapevolezza, di sé e del contesto, che si trasforma in sicurezza nell'apprendere.
2. Da solo, un bambino sordo fatica ad *"abitare il paesaggio sonoro"* perché, per diventare padrone del mondo che lo circonda, egli è per sua natura più portato ad utilizzare gli altri sensi - vista *in primis* -: attraverso alcune attività mirate, calate nell'esperienza quotidiana, è possibile aiutarlo ad orientarsi spazio-temporalmente nella vita di tutti i giorni, favorendo la sua "immersione sonora" nel mondo.
3. Impegnato in un'attività più concreta, non solo il bambino sordo potrà *avvalersi dell'esempio pratico* del compagno, utile nel caso in cui egli non abbia ben compreso, ad esempio, la consegna; potrà altresì dimostrare a sua volta la propria competenza, laddove non sia richiesta una capacità linguistica raffinata per portare a termine adeguatamente l'attività. Sentendosi, dunque, "al pari" con i propri compagni, si favoriranno al contempo sia la motivazione all'apprendimento che l'autostima.

²⁷⁴ MIUR (2012), *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Anno LXXXVIII, Le Monnier, Firenze.

²⁷⁵ Nel presente contributo si fa riferimento a bambini con un buon recupero uditivo: in particolare, dunque, ai bambini aventi l'Impianto Cocleare o, se con protesi, affetti da una sordità lieve o media. Per una panoramica sulle differenti tipologie di sordità, sui rispettivi accorgimenti teorici e metodologici e sulle implicazioni a livello sonoro-musicale a livello cognitivo, si veda: CARRÉ A. (1997), *Quando la musica parla al silenzio. Proposta di musicoterapia per bambini audiolesi*, Edizioni Scientifiche Magi, Roma; CREMASCHI TROVESI G. (2013), *Il grembo materno. La prima orchestra*, Armando Editore, Roma; PIGLIACAMPO R. (2007), *Parole nel movimento. Psicolinguistica del sordo*, Armando Editore, Roma.

²⁷⁶ Le persone con deficit sensoriale sono naturalmente portate a cercare di colmare le proprie lacune sopperendo con gli altri sensi. Cfr. D'ALONZO L. (2006), *Pedagogia Speciale per preparare alla vita*, Editrice La Scuola, Brescia.

4. Vi sono, inoltre, delle importanti ragioni di ordine cognitivo, a volte trascurate o semplicemente ignorate, connesse specificatamente con l'apprendimento dei bambini affetti da sordità²⁷⁷:
- a. ascoltare e riconoscere i suoni *stimola la memoria uditiva*, favorendo così la capacità attentiva globale, e quella uditiva in particolare;
 - b. riconoscere suoni e rumori affina l'udito, *allenandolo a riconoscere anche i suoni linguistici* (le parole), e contribuendo quindi in ultima istanza a migliorare la capacità di comprensione globale;
 - c. una corretta decodifica dei suoni *aumenta la competenza spazio-temporale*, composta sia dalla capacità di ricollegare cronologicamente i suoni, sia di collocarli spazialmente, orientandosi nel contesto anche in base alla loro provenienza (fonte sonora).

Alcuni suggerimenti... pratici

Se possibile, utilizzare i *suoni autentici*, piuttosto che le registrazioni degli stessi (ciò vale soprattutto per il linguaggio parlato).

Quando vi sono dei momenti di dialogo tra i compagni, fare attenzione che si parli uno alla volta e che il bambino sordo possa vedere le labbra di chi parla, in modo da poter usufruire della *lettura labiale*.

Aiutare il bambino nella decodifica del suono. Utilizzando dei fonemi, con la voce, ed invitandolo a ripeterli, nonché accompagnando il suono stesso con un gesto, si permetterà al bambino di *farsi un'immagine mentale del suono* stesso (integrando l'informazione uditiva con quella visiva).

Stimolare, il più possibile, un *apprendimento di tipo sinestesico*. Ad esempio, associare il più possibile le immagini ai concetti, soprattutto se astratti; utilizzare i gesti delle mani, e la gestualità corporea, per sottolineare il ritmo e la velocità di certi suoni (esempio: accompagnare il ticchettio di un orologio con un gesto della mano, che sottolinea ogni singolo suono che scaturisce dal passare di un secondo).

Non avere timore di chiedere all'alunno se "*sente*", oppure *no*. Contrariamente a quanto si possa pensare, egli non avverte tale domanda come frustrante, ma semmai la interpreta come un segno di interesse nei suoi riguardi.

Tollerare l'errore nell'identificazione dei suoni. Tale attività, seppure molto utile per il bambino, risulta per lui alquanto complessa e faticosa! Sarà sufficiente non redarguirlo con eccessiva severità, in caso di errore: meglio invitarlo, incoraggiandolo con un sorriso, a riprovare ad identificare il suono, prima di "suggerire" la risposta corretta. Se possibile, meglio proporre due stimoli sonori molto diversi fra loro (per timbro, altezza, durata...), in modo che il bambino possa identificarli per contrasto (es: tamburo vs flauto; parola corta vs parola lunga...).

²⁷⁷ Cfr. CARRÉ A. (1997), op. cit.

Riflessioni conclusive

L'esperienza vissuta da bambini ed operatori attraverso la presente ricerca offre un importante spunto di riflessione: suggerisce di recuperare tutte quelle cose, anche le più piccole ed insignificanti, che appartengono alla nostra quotidianità, riscoprendole nel loro valore autenticamente umano. Questa *prospettiva feriale* riguarda tanto gli aspetti materiali, quanto quelli simbolici, sensoriali, valoriali della nostra vita, e quindi anche del nostro educare.

Dal punto di vista pedagogico-sonoro, una tale concezione implica di rinunciare alla sovranità della musica rispetto ai rumori e suoni di altro tipo, per avvalorare invece tutti i frammenti sonori che ci permettono di abitare autenticamente lo spazio e il tempo della nostra quotidianità. Implica, in altre parole, di recuperare la "fonte sonora", qualunque essa sia, in tutta la sua dignità; dignità che deriva non dal prestigio dei materiali che la costituiscono, ma dal valore simbolico, umano e sociale che essa, pur nella sua semplicità, racchiude. Perché i bambini piccoli, di ogni luogo e cultura, continuano ad essere attratti, indistintamente, dal rumore di un aereo, dalla voce di qualcuno che canta, dai sassolini contenuti in una maracas, dallo scalpiccio degli zoccoli di un cavallo? Perché ciò che li attrae non è la sovrastruttura cognitiva e culturale che attribuisce più o meno valore al suono, ma *il suono in quanto tale*, in qualità di "oggetto ontico": quel suono, che permette loro di comprendere meglio se stessi, attraverso una più consapevole comprensione del mondo; quel suono che, attraverso la propria corporeità, impegna tutti i sensi nell'atto di affermare e riconoscere se stessi.

L'ascolto autentico diventa dunque un modo per apprendere e com-prendere il proprio essere-nel-mondo, tra stupore e riflessione, tra natura e cultura, tra pensare e agire; un modo per imparare a "saper stare" al mondo, attraverso un dialogo incessante con il contesto, con l'altro, con se stessi. Saper abitare, allora, significa in ultima analisi sapersi mettere in ascolto, *in una ricerca autentica del senso e del sentire* nascosti fra le pieghe invisibili della nostra quotidianità.

Riferimenti bibliografici

- AGUS R. T., THORPE J. S., PRESSNITZER S. (2010), *Rapid Formation of Robust Auditory Memories: Insight from Noise*, in "NEURON 66" (2010), 27 Maggio, Elsevier Inc., pp.610–618
- AMADINI M. (2011), *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, Editrice La Scuola, Brescia
- ARENDT H. (1993), *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano
- BANDINI BUTI L., M. BISSON M., BOERI C., GELLINI G., ZINGALE S., (2010) (a cura di), [Multisensorialità & progetto. Come gli oggetti sono e come ci appaiono](#), Franco Angeli, Milano
- BATINI F., CAPECCHI G. (2005), *Strumenti di Partecipazione. Metodi, giochi e attività per l'empowerment individuale e lo sviluppo locale*, Erickson, Trento
- BIANCHI G., CLERICI BAGOZZI A. (2001), *Crescere con la musica. Esperienze cognitive e terapeutiche vissute nella scuola attraverso il linguaggio dei suoni, il movimento, il simbolo e il sonema*, Franco Angeli, Milano
- CARRÉ A. (1997), *Quando la musica parla al silenzio. Proposta di musicoterapia per bambini audiolesi*, Edizioni Scientifiche Magi, Roma
- CARTOCCI R. (2007), *Mappe del tesoro. Atlante del capitale sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna
- CASTOLDI M. (2012), *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma
- CECCARINI G. (2014), *Antropologia del paesaggio: il landscape come processo culturale*, in "Scienze sociali", n. 9, pp. 15-30 (risorsa elettronica)
- COHEN M. A., HOROWITZ T. S., WOLFE J. M. (2009), *Auditory recognition memory is inferior to visual recognition memory*, in "PNAS" (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America), vol. 106, n. 14, pp. 6008-6010 (risorsa online, su <http://www.sciencedirect.com>)
- CREMASCHI TROVESI G. (2013), *Il grembo materno. La prima orchestra*, Armando Editore, Roma
- D'ALONZO L. (2006), *Pedagogia Speciale per preparare alla vita*, Editrice La Scuola, Brescia
- FACCI S., COLAIANNI A., TREGLIA E. (1997), *Capre, flauti e re: musica e confronto culturale a scuola*, E. D. T., Torino.
- F.U.C.I. (AA. VV.) (2009), *Abitare la città. Sulle orme di Giuseppe Lazzati*, Nava Press, Milano
- IORI V. (1999), *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, Feltrinelli, Milano
- MERLEAU-PONTY M. (1965), *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano
- MIUR (2012), *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012), Anno LXXXVIII, Le Monnier, Firenze
- MONTESSORI M. (1950), *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano
- NICOLELIS M. (2015), *Il cervello universale. La nuova frontiera delle connessioni tra uomini e computer*, Bollati Boringhieri, Varese
- NIGRIS E. (2004), (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma
- NIGRIS E. (2009) (a cura di), *Le domande che aiutano a capire*, Bruno Mondadori, Milano – Torino
- PATI L. (2008), *Pedagogia della comunicazione educativa*, Editrice La Scuola, Brescia
- PATI L. (2014) (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Editrice La Scuola, Brescia
- PIGLIACAMPO R. (2007), *Parole nel movimento. Psicolinguistica del sordo*, Armando Editore, Roma
- SIMEONE D. (2012), *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano.
- SLOBODA J. (2002), *La mente musicale*, Il Mulino, Bologna
- TOMATIS A. (1998), *Ascoltare l'universo. Dal Big Bang a Mozart*, Baldini & Castoldi, Milano
- TULLIO-ALTAN C. (1992), *Soggetto, simbolo e valore. Per un'ermeneutica antropologica*, Feltrinelli, Milano
- ZAVALLONI G. (2010), *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, EMI, Bologna

Sitografia

- <http://www.academia.edu>
<http://www.flog.it>
<http://www.fonoteca.ch>
<http://www.italianwordmusic.com>
<http://www.lua.it>
<http://www.sciencedirect.com>