

MECO TRAVERSA

Bambini al verde

IL RITORNO AL FUTURO DELL'INFANZIA

Editore MZ BOX

Indice

Prefazione		pag.
Introduzione		pag.
Capitolo 1	L’educazione verde	pag.
Capitolo 2	Diritti e bisogni infantili	pag.
	2.1 I diritti del bambino	pag.
	2.2 I bisogni dell’infanzia	pag.
	2.3 Il fattore tempo	pag.
	2.4 Il tempo del (e per il) bambino	pag.
	2.5 Il fattore tempo nell’immaginario musicale infantile	pag.
	2.6 La tavolozza cromatica del bambino	pag.
Capitolo 3	L’idea di natura tra realtà e irrealtà: lo smarrimento del bambino	pag.
	3.1 La natura lontana e dimenticata	pag.
	3.2 L’assedio al senso di realtà del bambino	pag.
	3.3 L’importanza dell’ambiente naturale nello sviluppo del bambino	pag.
Capitolo 4	Significato e importanza del gioco infantile	pag.
	4.1 Perché il bambino gioca	pag.
	4.2 Breve storia del gioco	pag.
	4.3 Gioco e intelligenza	pag.
	4.4 Lo spazio per il gioco	pag.
Capitolo 5	Natura e avventura nel gioco e nella letteratura infantile	pag.
	5.1 Gioco e natura	pag.
	5.2 Natura e avventura nella letteratura infantile	pag.
	5.3 Attualità e valore delle fiabe	pag.
Capitolo 6	L’idea di Natura nell’immaginario infantile	pag.
	6.1 Il bambino e la seduzione tecnologica	pag.
	6.2 Fantasie e racconti sulla natura	pag.
	6.3 L’immaginario ludico	pag.
Capitolo 7	Benessere e con-tatto con la natura	pag.
	7.1 Dentro la natura	pag.
	7.2 Gatti, draghi e mucche	pag.
	7.3 Contatto con gli animali e “pet therapy”	pag.
	7.4 Considerazioni sul valore simbolico del colore verde e dell’archetipo “albero”	pag.
	7.5 Il contatto con la natura come fonte di benessere	pag.

Capitolo 8	Il bambino tra divieti e ansie genitoriali: il corpo “inscatolato”	pag.
	8.1 L’idea di sostenibilità educativa	pag.
	8.2 Dall’infanzia negata allo sfruttamento mentale	pag.
	8.3 La preservazione del bambino attraverso regole e divieti	pag. 200
	8.4 Considerazioni sul corpo e sullo sviluppo del bambino	pag.
Capitolo 9	I cinque sensi	pag.
	9.1 La sensorialità perduta	pag.
	9.2 Alcuni riferimenti antropologici	pag.
	9.3 L’udito e la vista	pag.
	9.4 Il tatto	pag.
Capitolo 10	Senza stress e senza rabbia: le emozioni e la creatività infantile nel corpo ritrovato	pag.
	10.1 Il mondo emotivo-affettivo del bambino	pag.
	10.2 Il concetto di creatività	pag.
	10.3 Il corpo nella creatività interart	pag.
	10.4 La creatività benessere nel corporeo e i suoi effetti anti-aggressività	pag.
	10.5 Dal bambino-oggetto al bambino-soggetto creativo	pag.
Il cambiamento possibile		pag.
	Scheda 1. Progetto pedibus e bicibus	pag.
	Scheda 2. Aree verdi urbane e parchi gioco creativi	pag.
	Scheda 3. Biblioteca e laboratori di lettura	pag.
	Scheda 4. Servizio di ristorazione scolastica	pag.
	Scheda 5. Didattica cooperativa	pag.
	Scheda 6. Laboratorio di manualità ed espressività interart	pag.
	Scheda 7. Scuola aperta	pag.
	Scheda 8. T.I.C. My Little Web	pag.
	Scheda 9. Lo spazio-gioco domestico	pag.
	Scheda 10. Osservazione: ascolto, gioco e attenzione verso il bambino	pag.
	Scheda 11. Progetto tempo	pag.
	Scheda 12. Ecomovimento	pag.
Postfazione		pag.
Bibliografia		pag.

Prefazione

Non è impresa semplice, per chi scrive, presentare questo nuovo studio di Meco Traversa sulla realtà infantile. Non lo è, in primo luogo, per l'amicizia profonda e la stima professionale che mi legano all'autore e che potrebbero aver ostacolato la mia obiettività durante la lettura; in secondo luogo perché sono una madre, e i temi affrontati hanno minato le fondamenta del mio metodo educativo. *Bambini al verde* è un meraviglioso viaggio alla ricerca dell'infanzia che ognuno di noi, in qualche modo, ha perduto.

Accorgersi di aver perduto o dimenticato la propria infanzia e, soprattutto, di non saperla “insegnare” ai propri figli è devastante, ma è realmente ciò che può accadere durante la lettura di queste pagine che, tutto sono, tranne che un banale saggio di pedagogia.

Mi sono accostata alla lettura di questo libro nella convinzione di trovare in esso indicazioni “innovative” sull'educazione dei bambini, su come riconoscere e affrontare tutta la lunga serie di problematiche legate ai disturbi del comportamento e dell'apprendimento. Mi aspettavo, insomma, un utile manuale di pedagogia. Mi sono ritrovata, invece, a tornare indietro nel tempo, a recuperare il ricordo dei giochi fatti da bambina, dei momenti trascorsi all'aria aperta a guardare le nuvole, ad ascoltare con mio padre il “suono del silenzio”, a correre in mezzo a un prato o in un bosco in assoluta libertà, a fare il bagno in una roggia, ad esplorare una vecchia casa disabitata alla ricerca di chissà quale mistero, ad ascoltare storie dell'orrore alla luce di una torcia in una lontana notte d'estate.

È riaffiorato il ricordo di momenti di vita condivisi con il mondo degli adulti, quei momenti in cui ho imparato le storie della tradizione, i canti popolari, gli aneddoti di paese.

L'intenzione dell'autore è esattamente questa: la sua profonda esperienza come pedagogista, la conoscenza che egli ha del mondo infantile, ma anche la sua stessa natura, a suo modo così vicina a quella dei bambini per l'energia e la costante capacità di vivere autenticamente la libertà di espressione,

lo spingono a diventare, in questo libro, una sorta di Ulisse, simbolo dell'avventura per eccellenza, dell'uomo che non sa resistere al desiderio di conoscere ed esplorare il mondo fino agli estremi confini. Noi lettori siamo chiamati ad essere suoi privilegiati compagni di viaggio verso nuovi confini, quelli dell'infanzia, ma secondo una modalità del tutto insolita.

Come una macchina del tempo *Bambini al verde* ci porta a compiere un duplice viaggio: dapprima nel futuro preannunciato dalla moderna tecnologia, e poi nel passato, alla scoperta o, meglio, alla ri-scoperta delle radici dell'infanzia. Senza in alcun modo demonizzare la tecnologia, si presenta dinanzi a noi un futuro in cui vige la regola dell'isolamento, della distanza, del silenzio delle emozioni, del mutismo dei sensi. In questo futuro i bambini hanno perso la consapevolezza di sé, del proprio corpo e delle fondamentali esigenze infantili. Il futuro appare, paradossalmente, luminoso ma frenetico e freddo, poco "umano" e con poche speranze di ripresa. Mentre assistiamo, affranti, a questo scenario che sembra ormai irreversibile, la macchina del tempo riparte e ci porta nel passato. Da subito avvertiamo l'allegro vociare dei bambini, percepiamo la vivacità dei loro giochi, il totale coinvolgimento dei sensi, veniamo travolti dalla vitalità e dalla libertà che i loro corpi manifestano e di colpo comprendiamo: il cambiamento è possibile! Non ci resta che tornare al presente e iniziare ad attuare il mutamento prendendoci cura delle radici dell'infanzia per poter dare nuova linfa ai nostri piccoli virgulti: libertà, natura, gioco, colori, fiabe, suoni primordiali, uso illimitato del corpo e delle mani.

Sono, questi, i territori oggi inesplorati dai bambini.

Siamo noi, invece, ad essere convinti di avere di fronte degli adulti in miniatura, un quasi riuscito tentativo di clonare noi stessi, costringendoli a seguire i nostri ritmi e le nostre abitudini. Ma non è questo ciò che veramente vogliamo per loro. Ecco l'insegnamento che ci giunge inaspettato dalla lettura di *Bambini al verde*: ci ritroviamo con Ulisse a viaggiare e a percorrere in lungo e in largo il meraviglioso universo infantile e proprio come il vero Ulisse, nel canto dell'Inferno dantesco, scopriamo che noi stessi e i nostri bambini non siamo

fatti "a viver come bruti ma per seguir virtute e canoscenza", fatti per valorizzare la nostra umanità, fatti per esplorare il mondo e la natura, per viverla pienamente con i nostri sensi e raccogliere da essa emozioni, e non ci sono limiti di età per fare tutto ciò.

Noi siamo parte della Natura, siamo noi stessi Natura ma abbiamo perso quella originaria capacità di collegarci con l'energia vitale del mondo che ci circonda, perdendo noi stessi vitalità. Quel che è peggio è che, mentre per noi adulti spesso il legame con essa è un lontano ricordo di esperienze vissute, così non è per i nostri bambini i quali nascono e crescono in scatole esistenziali in cui di "verde" c'è ben poco.

A voi lettori che, tra poco, inizierete questo viaggio auguro di poter avvertire come me, al termine, la necessità di realizzare concretamente questa "connessione" non solo con la Natura e con i bambini che animano la nostra vita ma, ad un livello ancora più ampio, una "connessione universale" che consenta di poter attuare veramente il cambiamento che ci viene prospettato come possibile. Solo in una società organizzata "in rete" e mossa – dalla base alle istituzioni – da autentica volontà di trasformazione a vantaggio delle generazioni attuali e di quelle che verranno, si può pensare di vedere avverato il ritorno al futuro dell'infanzia.

Micaela Ordine

INTRODUZIONE

(...) ma nessuna tecnologia è illimitata e tutto è in evoluzione: l'uomo cambia gli strumenti e gli strumenti cambiano l'uomo. Ci vorrà tempo, forse dieci o venti anni di fruizione mista ma poi, di colpo, la rivoluzione e il cambiamento netto

Ci chiediamo continuamente quanto siamo influenzati dal nuovo e dalla tecnologia.

Non passa giorno che ciascuno di noi non si chieda quanto e come sia cambiata la propria vita in seguito all'avvento e all'affermarsi di uno strumento della modernità che ci costringe a modificare i comportamenti, il rapporto con il nostro corpo, la sfera di realtà e, in generale, lo stile di vita.

Tanto è già successo ma tanto ancora dovrà accadere, basti pensare a come inciderà l'avvento – che è ora all'inizio – della tecnologia connessa all'e-book, un sorprendente oggetto che soppianderà l'uso del tradizionale libro che, di certo, non scomparirà, ma che sarà usato meno frequentemente, perlopiù in spazi domestici e istituzionali.

Gradatamente, dovrà cedere il passo al più comodo, elastico e capiente monitor alto, grande quanto un libro medio, accreditato come nuovo strumento digitale capace di contenere più di mille titoli, ma che potrà dilatare continuamente la sua offerta, anche via Internet.

Il cambiamento non avverrà solo per effetto di questi presunti pregi o vantaggi, bensì per una trasformazione mentale che si tradurrà in un nuovo modo di approcciarsi al mondo da parte dell'uomo delle prossime generazioni.

Certo perderemo le vecchie abitudini: non potremo più sentire l'odore della carta, godere di quel particolare frusciare dei fogli, godere del peso e del formato, soffermarci su un punto desiderato per una nota a matita o lasciare una piccola piegatura in alto, a mo' di segnalibro...

Nessuna tecnologia è eterna.

Il vecchio e amato libro rappresenta la rivoluzione della carta stampata che è durata circa 400 anni. Un'infinità, se ci pensiamo, ma nessuna tecnologia è illimitata e tutto è in evoluzione: l'uomo cambia gli strumenti e gli strumenti cambiano l'uomo.

Ci vorrà tempo, forse dieci o venti anni di fruizione mista ma poi, di colpo, la rivoluzione e il cambiamento netto.

Saremo pronti, statene certi.



Il contesto di disagio sociale è palpabile in questi nostri tempi e si riverbera in mutamenti continui, in fibrillazioni, discrepanze e attriti tra modernità tecnologica e condizione umana, ed è la stessa sostenibilità dell'evoluzione sociale ad essere messa in discussione.

Il bambino è il soggetto più esposto a questa situazione di disagio e di precarietà perché si trova esattamente tra due fuochi, compresso tra un mondo adulto inadeguato e la sua naturale fragilità, senza una vera guida ma ancora incapace di essere comandante della sua nave.

In questo sforzo per cercare di capire il futuro, ultimamente mi sono soffermato sull'universo infantile a cui dedico da tempo uno sguardo attento, specie a quel settore della pedagogia che osserva, interpreta e dà risposte al profondo disagio proveniente dall'infanzia e che, nella precedente pubblicazione, ho definito “segnali di fumo nero”, messaggi d'allarme della riserva indiana destinata ai bambini e agli adolescenti.

Facile è stato il collegamento con il disagio dell'uomo moderno e, inevitabilmente, a quella riflessione più ampia sul “disagio nella civiltà” suggerita anche dalla recente riedizione di quel formidabile testo di Freud maturo, tradotto originariamente in “disagio della civiltà”.

In esso Freud contrappone la felicità individuale e l'appagamento degli istinti all'etica e alla responsabilità sociale, e in questa difficile mediazione o capacità di autoregolarsi, l'individuo si trova ad affrontare l'impegnativo compito di mediare tra forze agguerrite e antagoniste: egli chiede soddisfazione ai suoi bisogni, desidera continuamente, cerca la relazione e il rapporto con l'“altro”.

Compito arduo.

La parte più interessante riguarda, senza dubbio, l'aspetto sociale, ovvero quel processo di incivilimento¹ che si regge su un equilibrio precario tra soddisfazioni istintuali, realtà esterna e divieti sociali.

La riflessione mi porta ad un primo punto fermo: la socialità parte dal riconoscimento e dalla chiara percezione di se stessi, dalla necessità di definire e dare risalto ai confini individuali in stretto rapporto al mondo che ci circonda, a quella alterità in cui ci si specchia, volenti o nolenti.

1. Con il termine di civilizzazione si intende quel processo socio-politico-istituzionale (complesso di leggi, norme e di valori miranti alla regolazione dei comportamenti umani) che si attribuisce ad un popolo, a una società o a specifiche classi sociali. Spesso si intende anche indicare, con tale termine, lo stile di vita di una comunità e ad esso conferiamo una valenza positiva per il senso legato alle continue acquisizioni nel campo dell'educazione o delle buone maniere. La civilizzazione si distingue dal processo di incivilimento in quanto, a quest'ultimo, si aggiunge una sfumatura semantica che ne disvela la fragilità e la condizione di passività. Il disagio legato alla condizione alienata e frustrata dell'individuo all'interno della società fa sì che la persona non riesca più ad esprimere un'identità equilibrata e autentica, determinando una crisi che, a partire dal '900, si è connotata sempre più come decadenza inarrestabile e, in questo contesto, ha preso sempre più corpo l'interpretazione dell'incivilimento dell'uomo come un processo subito e spesso in conflitto permanente con l'uomo stesso.

Proprio qui sta il punto.

Confrontarsi e mediare necessita tempo, ma il cambiamento vertiginoso di oggi cambia le carte in tavola e sembra giocare con carte truccate. E noi a fare la parte degli sprovveduti. Il contesto di disagio sociale è palpabile in questi nostri tempi e si riverbera in mutamenti continui, in fibrillazioni, discrepanze e attriti tra modernità tecnologica e condizione umana, ed è la stessa sostenibilità dell'evoluzione sociale ad essere messa in discussione.

Il bambino è il soggetto più esposto a questa situazione di disagio e di precarietà perché si trova esattamente tra due fuochi, compresso tra un mondo adulto inadeguato e la sua naturale fragilità, senza una vera guida ma ancora incapace di essere comandante della sua nave.

Ancora impreparato a diventare artefice del suo futuro.

Un futuro che, spesso, contrasta con la sua indole giocosa, rivolta al contatto, alla relazione, al piacere e alla sensibilità del mondo che lo circonda, a cui chiede tempo, disponibilità, affetto, reclamando diritti primari quali la salute, il benessere e il rispetto dei suoi tempi di crescita.

Spesso è sotto il ricatto della modernità e della tentazione irresistibile della tecnologia che lo circonda, anche nei suoi aspetti più banali e diseducativi.

Ma è questa presunta modernità tecnologica il vero futuro della civiltà?

Il vecchio e il nuovo si affrontano rivendicando, l'uno nei confronti dell'altro, istanze e modelli irrinunciabili. Ma occorre riportare equilibrio tra le due sfere e, a ben pensarci, non esiste contrapposizione e lotta tra il passato e il futuro, ma tra radici stabilizzanti e rami con foglie rivolte al cambiamento, tra bisogni e diritti inalienabili e risposte inadeguate, false e portatrici di ulteriori problemi.

Non riesco a immaginare che il futuro, e quindi l'idea di modernità correlata, si identifichi nella proliferazione dei centri commerciali, nello smog urbano o nella banalizzazione del PC o del web; nell'introduzione a scuola della lavagna digitale e dell'informatizzazione di alcuni servizi; nei film con visione tridimensionale e nella TV interattiva.



Il futuro deve aspirare a qualcosa di più: deve saper gestire le continue invasioni barbariche e il cambiamento inevitabile, ma deve anche dirigere sapientemente l'azione del cambiamento, ponendosi obiettivi e individuando bisogni inalienabili. Naturali. Istintivi.

Fino a prova contraria l'uomo parte da se stesso, dalla consapevolezza di essere una prodigiosa macchina corporea e mentale, che ha una storia individuale unica e irripetibile derivante dalle sue esperienze e dall'ambiente in cui vive. Un uomo che ha funzioni e bisogni biologici.

Anche l'homo habilis abita ancora dentro di noi e ne abbiamo ancora una memoria storica nonché continue, chiare dimostrazioni in termini di pulsioni e istinti primordiali. Non parlo delle guerre o degli atti di palese aggressività umana, ma cito banalmente – per la legge del contrappasso – le risposte dell'affezionato di facebook che con un linguaggio stizzito rimprovera o ammonisce gli amici utilizzando, con gli strumenti che la modernità gli fornisce, quelle arcaiche modalità relazionali che sono appartenute al “cervello rettile”² dei nostri antenati, e che ancora trovano collocazione in una precisa zona cerebrale di ogni individuo civilizzato.

Finché esisterà il cervello rettile l'uomo saprà di far ancora parte di questa specie e di questa natura, e avrà chiaro in testa che la preservazione del mondo selvaggio, dei boschi e dei mari, la visione ecologica comunemente accettata, amata e sognata – specialmente dai bambini – come un paradiso terrestre, è indissolubilmente connessa all'accettazione del proprio corpo, all'ecologia psicofisica, al benessere naturale e alle pratiche educative “verdi”.

Non esiste conflittualità, impossibilità di coesistenza e di interazione tra la presunta lentezza del “vecchio” e la presunta

2. Secondo il neurologo Paul MacLean il nostro cervello è costituito da tre componenti distinte, ognuna delle quali rappresenta un momento evolutivo della specie umana. Mutuando un parallelismo dall'archeologia, si può immaginare il nostro cervello stratificato esattamente come i sedimenti geologici delle montagne: a) cervello primitivo o rettile costituito dal cervello e dal bulbo spinale; b) cervello intermedio costituito dal sistema limbico; c) neocortex o cervello superiore, costituito dagli emisferi cerebrali. Il cervello rettile, secondo questa teoria, è la sede degli istinti primari e di funzioni vitali quali la respirazione/ritmo cardiaco, ma è in stretta relazione con quello intermedio, responsabile del controllo della sfera emozionale. Il terzo, il più recente dal punto di vista evolutivo, è il neocortex che presiede alle funzioni cognitive e razionali. Pur coordinate tra loro queste tre aree sono indipendenti l'una dall'altra e in grado di dominarsi reciprocamente.

Forse sono questi la vera modernità e il vero futuro. L'uso della tecnologia che integra la persona, la sua corporeità, la sua umanità. Il soddisfacimento di bisogni e sogni che trovano conforto e corrispondenza in una tecnologia amica e irrinunciabile. La capacità di crescere i bambini con la convinzione che saremo noi a disegnare il futuro e non appiattirci passivamente ai mutamenti e alle inevitabili problematiche che essi porteranno.

velocità del “nuovo”: la contrapposizione tra nuove tecnologie e preservazione dell'ambiente non esiste e se vogliamo recuperare felicità e benessere dobbiamo agire con determinazione per limitare i danni provocati dal “processo di incivilimento” cui accennavo poco prima.

Del resto la realtà ci fornisce già un significativo esempio di organizzazione sociale in cui la massima espansione tecnologica si fonde con la massima attenzione per il verde, l'ecologia urbana e la salvaguardia del wilderness³ inteso come spazio mentale e visione del mondo: la città di Copenhagen. Capitale della Danimarca con più di un milione di abitanti, inclusa l'area metropolitana, essa è stata definita l’“Eco-Metropolis” e si distingue per la sua ferma intenzione di diventare città a emissioni zero entro il prossimo decennio. Il coinvolgimento dei cittadini sui temi della salute e dello sfruttamento di energie alternative è totale e contraddistinto dalla condivisione dei principali temi legati alla vivibilità urbana, come la raccolta differenziata dei rifiuti e la battaglia tecnologica per ridurre il rumore urbano. Al centro c'è l'attenzione al movimento e allo sport con piste pedonali e ciclabili, una chiara volontà di mettere a disposizione delle famiglie spazi verdi e parchi-gioco – a non più di quindici minuti a piedi – e per i bambini un rigoroso impegno rivolto ad una sana alimentazione, all'arredo e ai giochi in materiale ecocompatibile o in legno, alla realizzazione di centri di cultura e di gioco-lettura.

Forse sono questi la vera modernità e il vero futuro. L'uso della tecnologia che integra la persona, la sua corporeità, la sua umanità. Il soddisfacimento di bisogni e sogni che trovano conforto e corrispondenza in una tecnologia amica e irrinunciabile. La capacità di crescere i bambini con la convinzione che saremo noi a disegnare il futuro senza appiattirci passivamente ai mutamenti e alle inevitabili problematiche

3. Il mondo selvaggio, la Natura non ancora soggiogata; può essere inteso anche come ambiente naturale preservato dall'uomo attraverso la costituzione di Parchi naturali o Aree protette attraverso formali impegni di salvaguardia che siano il più duraturi possibile. Decidere di designare un territorio selvaggio wilderness, difatti, non significa solamente dare una definizione geografica al suo stato di integrità paesaggistica, bensì essersi impegnati a preservarlo “per sempre” nel modo più assoluto (vedi la legge speciale negli Stati Uniti d'America del 1964: The Wilderness Act) e a gestirlo per un uso razionale ed equilibrato, il che implica una politica in antitesi col connubio ambiente/parchi/turismo/economia/posti di lavoro.



Il bambino non è un mini-adulto ma un essere in crescita che vuole decidere autonomamente la sua strada e che sa di avere un corpo e una mente fresca “nuova di zecca”, ma anche un mondo emotivo e affettivo tutto da costruire. Queste tre componenti della sua persona, che egli avverte potenzialmente onnipotenti, le vede affievolirsi e frantumarsi attraverso il suo percorso educativo sia in famiglia che nella società

che essi porteranno.

Sono fermamente convinto che i bambini abbiano bisogno di maggior spazio di autonomia e abbiano ancor più il diritto di affrancarsi dall'eccessivo controllo genitoriale: intendo evocare quel terreno fertile dell'infanzia del “ricordo” dove era lecito – anzi necessario – sbucciarsi le ginocchia senza fiatare, maturare attraverso l'errore della dura esperienza che la vita riservava, e ancor più intendo fare riferimento ai modelli educativi delle società poco evolute e civilizzate⁴, dove i piccoli crescono nel gruppo e attraverso le regole del gruppo, senza la presenza asfissiante dell'adulto.

Un modello anacronistico e inapplicabile nella nostra società occidentale, ma che può ispirare e guidare l'azione educativa, aiutandoci a cogliere tutti gli aspetti positivi come la capacità dei bambini di organizzarsi da soli, di apprendere interagendo e cooperando, sentirsi liberi dal controllo soffocante e da quell'idea di bambino perfetto che corrisponde esattamente alle aspettative genitoriali.

Il bambino non è un mini-adulto ma un essere in crescita che vuole decidere autonomamente la sua strada e che sa di avere un corpo e una mente fresca “nuova di zecca”, ma anche un mondo emotivo e affettivo tutto da costruire. Queste tre componenti della sua persona, che egli avverte potenzialmente onnipotenti, le vede affievolirsi e frantumarsi attraverso il suo percorso educativo sia in famiglia che nella società⁵. Più che avvertire grande il bisogno di librarsi e di lasciare

4. Nelle società meno sviluppate e nelle realtà economicamente più svantaggiate, i bambini sono più indipendenti e autonomi. Essi trovano nel gruppo e nelle dinamiche auto-educative (gioco, apprendimenti comuni, riti di coesione e di appartenenza, riconoscimento delle gerarchie sociali...) la forza per staccarsi e rendersi più indipendenti dai genitori. In tali contesti, il sistema educativo risulta “allargato”, ovvero dipendente in minima parte da padre e madre, mentre emerge che, oltre al gruppo, anche adulti estranei alla famiglia si preoccupano dell'educazione dei bambini, senza preclusione alcuna da parte dei genitori. Nelle culture occidentali progredite il mondo infantile è estremamente più ricco ma meno unito e ben più dipendente dalle figure genitoriali: sul singolo bambino pesano troppe responsabilità e troppe aspettative mentre la funzione auto-organizzatrice del gruppo misto o dei pari viene troppo spesso elusa, alimentando una crescente tensione psicologica e una preoccupante assenza di rassicurazione sociale. Laddove si riesce ancora a recuperare la capacità del bambino di autogestirsi (annotiamo rari esempi in alcune istituzioni prescolastiche e scolastiche, nelle esperienze educative più creative e libere, nelle realtà dei piccoli centri dove ancora è possibile l'incontro spontaneo dei bambini) la vita sociale infantile ne trae grande giovamento.

5. Si fa riferimento al fatto che spesso, sia a livello socio-culturale che pedagogico-scientifico, si tende a separare mente e corpo. Il concetto di unità psico-fisica si è affermato da tempo ma stenta ad essere un dato effettivamente metabolizzato e praticato, soprattutto nelle culture occidentali economicamente avanzate.

tracce indelebili di sé, il bambino sente grande la contrapposizione e il conflitto nel confronto con il processo di incivilimento che diventa una lotta impari e che sottrae preziose forze nel dispendio mentale del piccolo essere in crescita.

Per definizione l'incivilimento favorisce l'obbedienza, l'asservimento, la passività, il rispetto e il docile inquadramento, mentre la Natura privilegia l'autonomia e l'autodeterminazione, lo spazio di trasgressione e di libertà, l'appagamento dei desideri più veri e istintivi.

Il disagio nella civiltà freudiano mi ha fornito il pretesto per introdurre l'importante tema del rapporto tra uomo, ambiente e società che io cercherò di riportare sui temi dell'educazione, intesa come processo di proposta, guida, cambiamento, formazione e istruzione che ogni società, dalla famiglia alla scuola passando per tutte le forme aggregative e tutte le istituzioni, dovrebbe avere a cuore.

Presenterò un excursus che, partendo dall'analisi dei principali bisogni e diritti infantili, illustri man mano i principali cambiamenti della realtà infantile in rapporto all'ambiente esterno, all'idea di Natura spesso ambivalente, vicina e vagheggiata mentalmente ma rifiutata e distante nella vita quotidiana. Ho voluto concludere il lavoro con la presentazione di dodici schede sintetiche, rivolte alle famiglie, alla scuola e alle città, immediatamente realizzabili, anche in assenza di risorse economiche.

Idee semplici, direzione chiara, obiettivi correlabili, progetto pedagogico e sociale di ampio respiro, volontà di riportare equilibrio in campo educativo.

Equilibrio è la parola chiave: poiché sto ancora utilizzando la vecchia tecnologia della carta stampata, sono convinto che l'eventuale ristampa del libro in versione digitale su tavola touch-screen, non mi impedirà di apprezzare l'attuale versione, così come sono certo che, in futuro, ciascuno di noi non perderà l'occasione per includere nella propria esperienza i cari vecchi libri, magari ricercando nostalgicamente – ma con appassionata determinazione – l'ultima libreria polverosa.

Non è una questione sentimentale ma di lucida razionalità. Medito sul fatto che, in futuro, studenti di antropologia,



storici e ricercatori attingeranno ancora alle antiche fonti – e si avvarranno della preziosa testimonianza documentale dei graffiti della primitiva arte rupestre, dei primi papiri, degli antichi manoscritti, delle prime pubblicazioni con i caratteri mobili – che l’Uomo ha lasciato attraverso i secoli, come “traccia di sé nel mondo”. Testimonianze e documenti tuttora leggibili, mentre già oggi non riusciamo più, o facciamo fatica, a consultare e utilizzare i file raccolti nei floppy disk e nei DVD.

Molto probabilmente, come spesso succede in questo strano mondo, ritorneremo, tra cento anni, a riscrivere sul vecchio taccuino e stampare ancora un buon libro con il metodo tradizionale, riscoprendone il piacere del contatto e le altre piacevoli sensazioni correlate, il valore e l’ineguagliabile utilità. Quasi sicuramente le due forme sapranno convivere e accettarsi a vicenda, ritrovando l’equilibrio, la capacità di interagire e dialogare intelligentemente.





L'EDUCAZIONE VERDE

1

1. L'educazione verde

Oggi il bambino è sicuramente in difficoltà, affaticato da microdisagio e stress, appesantito da una giungla educativa artificiale e schiacciante, gravato da un'irrazionale bulimia di possedere dominando. Lo vediamo irritabile e annoiato, teso e aggressivo, lo immaginiamo un po' perso, non sempre attento e capace di sacrificarsi per il conseguimento di un obiettivo...

“Questo noi sappiamo: la terra non appartiene all'uomo, è l'uomo che appartiene alla terra. Tutte le cose sono collegate, come il sangue che unisce una famiglia. Non è stato l'uomo a tessere la tela della vita, egli ne è soltanto un filo.
Qualunque cosa egli faccia alla tela, lo fa a se stesso”
(Capo Seattle)

“Dove ci sono bambini c'è un'età dell'oro”
(Novalis)

“Per far crescere un bambino ci vuole un intero villaggio”
(Proverbio Africano)

“Essere al verde” significa rimanere senza un soldo.

L'espressione è diffusissima, ma l'origine è sconosciuta ai più. Qualcuno ricorda come, in epoca medievale, durante le aste pubbliche per l'acquisto del sale, si adoperassero come segnatempo delle lunghe candele di sego tinte di verde nell'estremità inferiore: quando la candela arrivava al verde, l'asta si chiudeva. Il tempo era finito e così pure i denari di chi acquistava il prezioso alimento.

Altri attribuiscono l'espressione ad un'antica usanza che prevedeva l'accensione di una lanterna verde quando era pronto il cibo per una speciale categoria di poveri o, come venivano definiti, i “vergognosi”, coloro cioè che non erano nati poveri ma che lo erano diventati. Per loro il verde era il segnale per passare, non visti.

Altri ancora sostengono che l'espressione sia nata nelle case da gioco. Il giocatore che perdeva tutte le sue fiches quando guardava il punto dove teneva il proprio gruzzoletto, vedeva solamente il tavolo da gioco, tradizionalmente verde.

In ogni caso “essere al verde” è sinonimo di povertà e, almeno per gli ultimi due riferimenti, c'è un richiamo forte ad una condizione di indigenza che supera la nostra volontà e che ci è imposta da cause esterne o da un fato avverso.

Dunque il titolo di copertina sembrerebbe indicare, inequivocabilmente, una condizione negativa per i bambini. Una condizione di miseria legata all'età più conosciuta e amata, la denuncia di uno stato emergenziale dell'età del “ricordo” e del sicuro approdo emozionale valido per ciascuno di noi.

La nostra beata regressione. Il nostro paradiso perduto.

Ma di cosa può essere povero un bambino?

Possiamo pensare che sia carente o privo delle caratteristiche infantili per eccellenza quali l'irrequietezza e il movimento continuo, l'istintività e la naturalezza, la fantasia e la giocosità? Può essere un bambino povero di tutto ciò?

Noi percepiamo i bambini sempre uguali a se stessi e la televisione – dove noi formiamo la maggior parte delle nostre opinioni – attraverso la pubblicità e i programmi che ammiccano

(...) un altro modo di intendere l'espressione "al verde", e per comprenderlo basta uscire dall'accezione popolare. Basta pensare ad un'altra immagine o, meglio, ad un'altra metafora. La individuiamo immediatamente prendendo in considerazione il verbo sottinteso dal costrutto del titolo: parliamo di bambini "spinti" al verde, educati al verde, accompagnati e consegnati alla natura, al mondo e al futuro. Il verde, inteso come natura e ambiente di vita, avventura e spazio di benessere da riscoprire.

all'infanzia, sa renderci bene questa eterna immagine "innocente e spensierata".

Ci vengono proposti bambini sorridenti, felici ed educati, ma assolutamente finti, perché nella realtà questo modello infantile ingannevole ha finito di esistere da un pezzo.

La condizione infantile è dunque precaria e impoverita?

La ragione dunque ci dice di no e il cuore ci dice di sì, almeno in parte, anche perché del malessere dell'universo infantile siamo testimoni e complici. Capiamo che qualcosa sta succedendo ma non riusciamo a comprendere realmente qual è il problema, e ad opporre una chiara linea di difesa.

Oggi il bambino è sicuramente in difficoltà, affaticato da *microdisagio*⁶ e *stress*, appesantito da una giungla educativa artificiale e schiacciante, gravato da un'irrazionale bulimia di possedere dominando. Lo vediamo irritabile e annoiato, teso e aggressivo, lo immaginiamo un po' perso, non sempre attento e capace di sacrificarsi per il conseguimento di un obiettivo... Ci dimentichiamo che è esattamente la nostra proiezione, anche quando lo accusiamo di usare un "linguaggio inadeguato e aggressivo", rimproverandolo con epiteti poco edificanti e un'espressività esagerata. Quel modo maleducato di comunicare è la fotocopia di quello usato dagli adulti con cui egli abitualmente interagisce e anche quello proposto dalle realtà relazionali che incontra quotidianamente.

Tuttavia non possiamo pensare che sia completamente "al verde" e, soprattutto, non dobbiamo pensare che tutto sia irrimediabilmente compromesso, come ci suggerisce l'odiosa espressione. Piuttosto voglio pensare che ci sia un altro modo di intendere l'espressione "al verde", e per comprenderlo basta uscire dall'accezione popolare. Basta pensare ad un'altra metafora o, meglio, ad un'altra immagine.

La individuiamo immediatamente prendendo in considerazione il verbo sottinteso dal costrutto del titolo: parliamo di bambini "spinti" al verde, educati al verde, accompagnati e consegnati alla natura, al mondo e al futuro. Il verde, inteso come natura e ambiente di vita, avventura e spazio di benessere da

6. Ho introdotto tale termine nella precedente pubblicazione *Segnali di fumo nero*, Edizioni Mercurio – Vercelli 2007. Il neologismo designa un malessere diffuso nel bambino, difficilmente interpretabile o attribuibile a specifiche forme di disagio o patologie dell'età evolutiva.

riscoprire. Riconsegnare i bambini al verde. Ritornare a far dialogare e interagire bambini, prati e alberi.

Compiere un'operazione di abluzione e di totale purificazione. Questa riconciliazione con la natura può apparire come una proposta davvero semplice e scontata, un tentativo ingenuo o una stravaganza visionaria e poetica, ma la portata del "progetto verde" non si esaurisce in questo ambito, anzi, vista in questa dimensione, risulterebbe davvero limitata e incompleta. L'impostazione naturale, ambientalista e verde, confortata dalle più recenti autorevoli prese di posizione scientifiche, politiche ed economiche, è la visione ispiratrice e la condizione di base, ma la prospettiva pedagogica proposta ne espande i confini, mettendo a nudo i dubbi e le difficoltà dell'attuale mondo educativo, un disagio segnalato da insegnanti e genitori, carico di tanti perché senza risposta e sentimenti d'impotenza. Il bambino, dunque, al centro della nostra attenzione.

Un bambino con i suoi bisogni. Quelli veri e non imposti, non artificiali o falsificati.

Bisogni che corrispondono a diritti inalienabili che fanno ormai parte del nostro patrimonio culturale, come divertirsi, giocare e realizzare, muoversi, esplorare e comunicare, sentirsi appagati affettivamente ed esprimere le proprie emozioni, ricercare libertà e autonomia.

Spesso ci dimentichiamo di questi bisogni e li diamo per scontati ma, proprio nell'ultimo decennio, abbiamo dovuto constatare che essi non sono più soddisfatti ed è come se esistesse un'intercapedine, uno spessore che impedisce l'unione e l'osmosi tra il bambino e il pieno appagamento delle sue aspirazioni più profonde.

L'idea di educazione sostenibile enfatizza il ruolo della natura, evidenziandone i benefici sul piano psicofisico, esaltandone l'importanza simbolica e il valore umanizzante, ma incontra e sviluppa una serie di valori e linee guida da perseguire: attenzione e ascolto verso l'infanzia, nuova definizione degli spazi e dei tempi educativi, recupero pieno della corporeità, gioco e equilibrio psicofisico, creatività e comunicazione.

Quando si parla di natura è facile essere fraintesi o scambiati per cantori del perduto mondo bucolico: evitare di scadere in

(...) *la società non si sentirà mai coinvolta e non crederà mai al cambiamento: continuerà a perpetuare un rapporto conflittuale e distaccato con la nuova infanzia, relegandola sempre più all'interno di lontani confini blindati, temendola, rimandando sempre più le soluzioni di una pedagogia sociale degna di questo nome, dimenticando l'ascolto dei problemi del bambino ma, soprattutto, l'importanza di pensare ad un futuro chiaro, pieno di idee, valori e conquiste.*

banalità nostalgiche, del “bel tempo che fu” sarà la mia priorità assoluta, condividere riflessioni tese a rievocare emotivamente ma anche a focalizzare il pensiero sugli aspetti propositivi e pragmatici, volti al futuro dell'infanzia, sarà un obiettivo fondamentale.

Tuttavia il ricordo e il nostro vissuto hanno grande importanza. Voglio citare un passo⁷ di Leone Tolstoj che ci fa riflettere sul valore della memoria affettiva: *“Beata, beata, irrevocabile epoca dell'infanzia! Com'è possibile non amarne, non accarezzarne i ricordi? Sono ricordi, questi, che mi ridanno freschezza, mi rialzano l'anima, e costituiscono per me la sorgente di tutti i piaceri”*.

Il ritorno allo stato di felicità e di beatitudine è, per Tolstoj, indissolubilmente legato all'età infantile e ai suoi ricordi, e io sono convinto che le emozioni dell'infanzia siano, alle volte, troppo forti e lancinanti in presa diretta. Occorre tempo, possibilità di confronto e sedimentazione: spesso, infatti, i sentimenti vissuti dai bambini risultano incontenibili e, per questo, sono espulsi dalla sfera emotiva e, solo in un secondo tempo riemergono sotto forma di ricordo. Ripensare e recuperare le emozioni semplici e primitive del bambino, quelle legate al primo incontro con l'ambiente, quasi sempre sorretto dalla rassicurante presenza di un genitore – annusare e respirare l'aria, toccare e osservare le cose, accarezzare un animaletto, ascoltare il gorgoglio di un ruscello, osservare un panorama, trovarsi soli in una macchia verde – significa ritrovare una spinta motivazionale profonda, vissuta e, nel contempo, recuperare una lucidità speculativa insospettata. Occorre avere consapevolezza che “l'immersione nella natura” non può essere risolutiva dei problemi del bambino se non è accompagnata da proposte calate in una realtà educativa “verde” vera, praticata, vissuta realmente dall'infanzia, conosciuta oggettivamente e sperimentata soggettivamente.

È una presa di coscienza forte e una rivoluzione importante quella che pone il bambino al centro delle grandi trasformazioni rilevanti per il futuro e che prevedono nuovi modelli di sviluppo. Se è facile, però, sentir parlare di cambiamenti

7. Tratto da *Infanzia* romanzo breve di Leone Tolstoj del 1851.

ineluttabili e di politiche di sostenibilità planetarie che si articolano a livello politico, culturale, economico, energetico, agricolo, sanitario, non è altrettanto facile sentir argomentare a chiare lettere di una svolta educativa nuova e sostenibile che rilegga, interpreti e rimoduli gli attuali bisogni e i fondamentali diritti infantili. Senza questa premessa la società non si sentirà mai coinvolta e non crederà mai al cambiamento: continuerà a perpetuare un rapporto conflittuale e distaccato con la nuova infanzia, relegandola sempre più all'interno di lontani confini blindati, temendola, rimandando sempre più le soluzioni di una pedagogia sociale degna di questo nome, dimenticando l'ascolto dei problemi del bambino ma, soprattutto, l'importanza di pensare ad un futuro chiaro, pieno di idee, valori e conquiste. Io credo che un grande elemento catalizzatore possa essere rappresentato proprio dall'ambiente e dalla natura, correlato ad una pratica educativa “verde” che capisca e veda finalmente il bambino come soggetto e personalità complessa, un essere che cresce, si evolve e matura solamente a contatto con una realtà credibile, che gli possa fornire una temporalità e una spazialità adeguate, che gli riconosca un corpo e una voglia di giocare in modo sano, senza *stress*, tensioni e paure.

Un mondo che gli fornisca un po' di benessere e di felicità.

Qualche albero e un po' di verde in più non saranno sufficienti, specie se l'azione risulterà legata al singolo e relegata ad una visione privatistica – ognuno coltiva il proprio spazio, accontentandosi del proprio giardinetto – ma l'azione collettiva, la forza delle idee, potrà risultare vincente.

“People have the power” come recitava il testo di un noto brano. Recentemente ho riletto un passo di uno scritto di un “grande educatore”⁸ – come lo hanno definito con affetto coloro che hanno collaborato per tanti anni con lui – che

8. Walter Ferrarotti, dirigente pedagogico della Città di Torino, responsabile dei Nidi Comunali e delle Scuole dell'Infanzia (compresi i centri speciali dedicati ai bambini con handicap), ideatore dei Laboratori territoriali, dei Centri di Cultura per l'Infanzia e l'Adolescenza, del Centro di Documentazione Pedagogica, delle Ludoteche e del Centro per la Cultura Ludica. La sua visione pedagogica è fortemente legata all'azione, al gioco, alla sperimentazione, al viaggio e ai soggiorni robinsoniani; l'esperienza diretta e l'esplorazione in natura sono visti come elementi insostituibili per l'acquisizione, da parte del bambino, dell'autonomia, della conoscenza e del benessere. Il passo citato è contenuto in un articolo che compare nel testo realizzato recentemente dai più stretti collaboratori del pedagogista e pubblicato dalla Città di Torino con il titolo *Una vita per i bambini*, 2009.



condivido completamente:

“Mantenere viva una cultura della campagna che coinvolga anima e corpo è essenziale per capire l’immensa produzione di parole e immagini con le quali si cerca di comunicare nuove conoscenze e nuove conquiste. Senza quel “senso della realtà” si svuota di significato l’universo dei simboli che l’umanità produce, e l’umanità stessa rischia di collassare nella impotenza di un numero ogni giorno crescente di persone incapaci di comprendere e di fare. Anche la fantasia muore se non affonda le radici nel mistero intuito, avvertito in ogni oggetto di esperienza”.





DIRITTI E BISOGNI INFANTILI

- I diritti del bambino
- I bisogni dell'infanzia
- Il fattore tempo
- Il tempo del (e per il) bambino
- Il fattore tempo nell'immaginario musicale infantile
- La tavolozza cromatica del bambino

2

2.1 I diritti del bambino

La Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza è stata approvata dall'Assemblea delle Nazioni Unite (ONU) a New York il 20 Novembre del 1989 e l'Italia ha ratificato e reso esecutiva la Convenzione attraverso l'approvazione di apposita legge nel 1991.

È importante che tutti i genitori e gli adulti responsabili conoscano in dettaglio questo documento al fine di essere, ognuno nel proprio ambiente e attraverso le proprie opportunità, difensori consapevoli e convinti dei diritti di ogni bambino che nasce. Questo documento vede nei bambini e negli adolescenti non solo degli oggetti di tutela, ma soprattutto dei soggetti di diritto, proponendo una nuova consapevolezza sul valore che l'infanzia rappresenta per l'intero pianeta.

Ecco i principali diritti infantili:

- quando nasce un bambino ha diritto ad avere un nome, essere registrato ed avere l'affetto dei genitori;
- il bambino deve poter esprimere la propria opinione su tutte le cose che lo riguardano. Quando si prendono decisioni che lo interessano, prima deve essere ascoltato;
- il bambino ha il diritto di giocare, di riposarsi e di svagarsi. Gli Stati devono garantire a tutti questo diritto;
- il bambino ha diritto di esprimersi liberamente con la parola, con lo scritto, il disegno, la stampa, etc.;
- il bambino deve essere rispettato nella sua vita privata. Nessuno può entrare a casa sua, leggere la sua corrispondenza o parlare male di lui;
- il bambino svantaggiato fisicamente e mentalmente deve vivere una vita completa e soddisfacente. Gli Stati devono scambiarsi tutte le informazioni utili per migliorare la vita dei bambini disabili e devono garantire l'assistenza gratuita se i genitori o i tutori sono poveri. Inoltre bisogna fornire al bambino occasioni di divertimento;
- il bambino ha diritto all'educazione e questa deve:

“I diritti sono di tutti, l’ha spiegato la maestra c’è una carta scritta apposta per difendere i bambini. Tutti i capi delle nazioni hanno detto e hanno scritto sui diritti dei bambini. Allora perché? Allora perché? (...)”
(*La marcia dei diritti dei bambini*)

“Senza emozioni il tempo è solo un orologio che fa tic-tac...”
(*Dal Film “Equilibrium”*)

“I colori, come i lineamenti, seguono i cambiamenti delle emozioni”
(*Pablo Picasso*)

(...) il bisogno dei bambini di essere aiutati nelle fasi difficili che precedono le separazioni genitoriali e quelle conflittuali che insorgono, durante e dopo, in cui essi si sentono soli, senza punti di riferimento, rifiutati e privati della componente affettiva primaria; secondariamente, rivolgo l'attenzione verso quel sentimento che coinvolge tutta la famiglia e i suoi ritmi di vita...

sviluppare tutte le sue capacità, rispettare i diritti umani e le libertà, rispettare i genitori, la lingua e la cultura del Paese in cui egli vive, preparare il bambino ad andare d'accordo con tutti, rispettare l'ambiente naturale.

Spesso dimentichiamo che tra i bisogni fondamentali dei bambini ritroviamo necessità primarie quali nutrirsi, coprirsi, avere un tetto sulla testa quando piove, andare a scuola, curarsi se ci si ammala...

Sembrano scontati, ma non lo sono ancora affatto per milioni di bambini e di adulti di tutto il mondo. Sono bisogni così poco scontati che le Istituzioni Internazionali hanno dovuto trasformarli in diritti e fissarli su una Carta, per firmare la quale, a volte, sono passati decenni di discussioni. Oltre ai bisogni primari, però, esistono bisogni altrettanto fondamentali che condizionano la crescita di ogni individuo fin dalla giovanissima età e incidono profondamente sul carattere e sul comportamento che il medesimo assumerà nel corso della crescita e dell'età adulta.

2.2 I bisogni dell'infanzia

Da parecchio tempo ho cercato di correlare i Diritti approvati dalla Carta Internazionale con i bisogni infantili, almeno quelli che ho sempre incontrato durante il mio lavoro di educatore e di pedagogista, ricercando specialmente i nuovi bisogni, quelli nati recentemente in una società in continua e rapida trasformazione, ma non ancora pienamente tutelati, ed anche quei bisogni nascenti rimossi e misconosciuti, ancora assenti nella coscienza sociale e lontani dall'attenzione del mondo educativo.

Per fare due esempi voglio citare, in primo luogo, il bisogno dei bambini di essere aiutati nelle fasi difficili che precedono le separazioni genitoriali e quelle conflittuali che insorgono, durante e dopo, in cui essi si sentono soli, senza punti di riferimento, rifiutati e privati della componente affettiva primaria; secondariamente, rivolgo l'attenzione verso quel sentimento che coinvolge tutta la famiglia e i suoi ritmi di vita, e

che obbliga l'intero nucleo a subire situazioni di *stress*, impedendo a tutti gli effetti uno sviluppo e un agevole fluire della vita emotiva-affettiva.

Il lavoro didattico frontale con l'infanzia mi permette di entrare facilmente in contatto con il grafismo infantile – disegni e uso dei colori – e da queste esperienze ho sempre tratto elementi importanti per l'osservazione e la comprensione del bambino nella sua interezza.

Il colore, attraverso la sua interpretazione psicologica e le sue implicazioni *interart*⁹, mi ha sempre affascinato ed è diventato uno dei motivi conduttori della mia attività, rivolta sia alla pedagogia attiva (attività educativa) che clinica (interventi rieducativi): esso ha una forte valenza proiettiva e permette di ricercare le tracce e i segni attraverso i quali il bambino si può manifestare al mondo, osservandone dapprima le modalità di stesura cromatica, per arrivare, poi, all'interpretazione dell'uso prevalente, eccessivo o rifiutato di un tono cromatico fin nei suoi primi disegni.

Ho imparato così a “vedere il bambino a colori”, a predisporre profili dei bambini e definire bisogni primari o secondari dell'infanzia utilizzando i colori che lo studio della cromaticologia mi ha messo a disposizione. È un modo più rapido ma anche più utile per visualizzare prontamente le strategie educative che possiamo indirizzare verso i bambini.

Accanto a bambini gialli o blu, verdi e rossi o gialli-gialli, che designano tipologie infantili tipiche e vicine alle aspettative più comuni, troviamo anche bambini grigi, marroni o neri e viola, che si discostano non poco dalla nostra idea della prima età. Intuitivamente, prima ancora che attraverso il ricorso all'approfondimento teorico ed esperienziale, riusciamo a cogliere il senso e il valore psicologico di ciascun colore esistente in natura o dei possibili abbinamenti, e proprio di questa immediatezza e rapidità ci si può avvantaggiare per stabilire una relazione che possa risultare, da subito, efficace

9. Attività espressiva, esperienza creativa o “piccola arte” di varia natura che si connota, soprattutto, per un'impronta pluri e interdisciplinare (sonoro-musicale, grafo-pittorica, drammatico-gestuale, letto-scrittoria, ludico-immaginativa etc). L'interart può avere risvolti puramente educativi ma può essere utilizzato da specifiche figure professionali in campo rieducativo/terapeutico (Art Therapy o metodo Inter-Art usato dai Pedagogisti Clinici e introdotto da Guido Pesci).



e funzionale al cambiamento educativo.

Secondo lo psicologo e cromatologo Max Lüscher¹⁰ le strutture psicologiche primarie per l'uomo sono quattro e corrispondono a quattro colori considerati basilari: il rosso, il verde, il blu e il giallo.

Sono i colori con cui i bambini esprimono più frequentemente, nei disegni e nelle fantasie cromatiche, i loro agi, i desideri, i bisogni e le istanze oppure, attraverso un'involontaria operazione di nascondimento o di totale negazione simbolica, le ansie, i disagi e le forti difficoltà psicologiche, magari abbinando il rifiuto palese all'uso compensatorio di colori spenti e oppositivi come il grigio o il nero.

Analizziamo i quattro colori che rappresentano le strutture psicologiche fondamentali:



Saper fare e avere obiettivi = **COLORE ROSSO**

Principali significati psicologici del rosso: forza e volontà, azione e sicurezza, energia e direzionalità, desiderio di emergere, impulsività e passionalità.



Essere curiosi e operare cambiamenti = **COLORE GIALLO**

Principali significati psicologici del giallo: energia e cambiamento, movimento afinalizzato, estroversione, vitalità e chiarezza, voglia di vivere e allegria.



Sentirsi appagati affettivamente = **COLORE BLU**

Principali significati psicologici del blu: calma, tranquillità e serenità, bisogno affettivo, sensibilità e spiritualità, introversione.



Sapersi stimare e autoregolare = **COLORE VERDE**

Principali significati psicologici del verde: libertà e indipendenza, controllo, stabilità e fermezza, determinazione e autonomia, bisogno di essere considerato

10. Max Lüscher, nato nel 1923 a Basilea in Svizzera, è uno psicoterapeuta. È conosciuto per aver inventato il test dei colori, uno strumento per la misurazione dello stato psico-fisico della persona sulla base delle sue preferenze cromatiche. Oltre alla ricerca, insegnamento e pratica della psicoterapia a Basilea, Lüscher ha lavorato per società internazionali e il suo libro // Test Lüscher è stato tradotto in più di 30 lingue.

Per i bambini ho individuato, partendo da questi quattro colori base, raddoppiati per mezzo delle sfumature o dei colori complementari, otto bisogni indispensabili per una corretta crescita, abbinandoli ad altrettanti Diritti previsti dalla Carta Internazionale:



diritto al gioco art. 31

bisogno di sperimentare e fare = **colore rosso**



diritto al gioco art. 31

bisogno di giocare e divertirsi = **colore arancione**



diritto alla libertà art. 13, 14 e 15

bisogno di esplorare e aprirsi al mondo = **colore giallo**



diritto alla libertà art. 13, 14 e 15

bisogno di socializzare e comunicare = **colore rosa**



diritto alle cure amorevoli e necessarie art. 18, 24, 27 e 39

bisogno di affetto, attenzione, cure e benessere = **colore blu**



diritto al rispetto della propria vita privata art. 16

bisogno di poter esprimere le proprie emozioni e le proprie idee = **colore azzurro**



diritto all'educazione, informazione e istruzione art. 17, 28 e 29

bisogno di formarsi, educarsi e sentirsi libero nel rispetto di regole condivise = **colore verde**



diritto al rispetto delle proprie origini e cultura art. 8 e 30

bisogno di essere riconosciuti e valorizzati secondo le proprie capacità, in piena autonomia e nel rispetto delle proprie origini = **colore verde chiaro**



2.3 Il fattore tempo

Mentre il tempo dell'orologio non è altro che il muoversi, il cambiare posizione delle lancette, il tempo vissuto invece è memoria che cambia, si stratifica, si impregna di ricordi e di significati emotivo-affettivi.

Un nuovo bisogno si è aggiunto recentemente e, in qualche modo, lega con un sottile fil rouge, gli altri otto: è il bisogno di tempo affettivo che non è solamente il tempo necessario ai genitori per l'accudimento e la cura dei minori ma è l'atteggiamento e il rispetto che riserva loro la vera comunicazione e la consapevolezza di essere amati e voluti.

Quando parliamo di "tempo" facciamo spesso riferimento al concetto di temporalità reale, oggettiva, quella scandita dagli orologi, dallo scorrere degli avvenimenti sociali e dal calendario di lavoro, ma c'è un altro modo di concepire il tempo che è fortemente connesso alla nostra coscienza e alla nostra esperienza emotivo-affettiva.

Ogni secolo ha meditato su questo problema, ma da sempre è rimasta irrisolta la questione che vede contrapporsi l'oggettività e la soggettività e che ha determinato l'idea di "tempo assoluto" separata da quella di tempo inteso come forma dell'intuizione sensibile o "durata".

La realtà più importante è quella della nostra coscienza, la realtà vissuta, che si svolge appunto nel tempo reale che chiamiamo durata, e che non corrisponde affatto al tempo della meccanica, al tempo della scienza, ma è tempo vissuto, una sostanza reale che muta continuamente in senso qualitativo. Mentre il tempo dell'orologio non è altro che il muoversi, il cambiare posizione delle lancette, il tempo vissuto invece è memoria che cambia, si stratifica, si impregna di ricordi e di significati emotivo-affettivi.

Il filosofo Agostino¹¹ parlava di distensio animi e sosteneva, appunto, che il tempo, più che una durata misurabile con strumenti o attraverso il moto degli astri, è una distensione dell'anima attraverso la quale cogliamo la vera misura del tempo. Ciò che viene misurato dall'anima non sono le cose nel loro trascorrere, ma nell'affezione che esse lasciano e che permane nella nostra coscienza, anche quando esse sono trascorse. Un bambino di otto anni mi ha recentemente

11. Sant'Agostino, vescovo d'Ippona, filosofo e massimo pensatore cristiano nato nel 354 a Tagaste nella Numidia, l'attuale Algeria. La dissertazione sul tempo inteso come distensio animi è il tema dominante del Cap. 11 delle *Confessioni*.

confidato un suo segreto sul tempo:

"Lo sai... mi capita spesso di passare un pomeriggio noioso che mi sembra lungo come una settimana, mentre altre volte succede il contrario e un periodo lungo passa senza che me ne accorga, come se fosse un'ora sola, passa così veloce il tempo che non riesco a fermarlo!" (Andrea, 8 anni).

Il piccolo filosofo chiedeva a me di spiegare queste sue strane percezioni, mentre la figlia di una collega, appena entrata alla Primaria, spesso chiedeva alla mamma spiegazioni plausibili sul perché:

"... Mi capita di pensare a tante cose che mi sono successe nella giornata, penso proprio a tutto, rivedo quando il mio amico è caduto per terra, mi sembra che sia passata l'intera giornata e poi guardo le lancette lunghe che hanno fatto soltanto due passettini!" (Francesca, 6 anni).

L'orologio segnava due minuti ma la piccola sognatrice era rimasta sospesa in una dimensione temporale che aveva percepito e vissuto come "dilatata e sospesa".

Un altro bambino a scuola ha raccontato che:

"A me capita che quando sono triste e malinconico è come se camminassi al rallentatore, ma quando sono allegro e felice allora mi sembra di volare e accelero come una super-car. Quando m'incanto invece sembro fermo ed entro in un altro mondo e infatti la mamma mi chiede se sono imbambolato!" (Luca, 8 anni).

Il pensiero infantile riferito alla temporalità si presta, inevitabilmente, a collegamenti con antichi modi di concepire il tempo, come remoto retaggio di elementi naturali e archetipici, ma fa riflettere circa il modo di interpretare tempo "misurato" e tempo "vissuto" da parte dei popoli primitivi o in situazione di arretratezza tecnologica e culturale. Si può dire che la connessione tra le forme della cultura primitiva e quelle del sapere tradizionale delle culture arcaico-classiche, rende più chiara la visione delle strutture antropologiche del tempo, meno riconoscibili all'interno della logica della cultura occidentale. Fra i Bigamul dell'Australia, il periodo del solstizio d'estate viene chiamato *tinnakogealba*, e definisce



il periodo dell'anno in cui “la terra brucia la pianta dei piedi”. Gli Inuit della Groenlandia (eschimesi) suddividono il tempo basandosi sulle attività legate alla pesca, mentre i popoli pastori si regolano sull'orologio naturale correlandolo alle abitudini degli animali e alle operazioni connesse all'allevamento come la mungitura, l'abbeverata o il pascolo¹².

Alcune popolazioni definiscono le ore del giorno con i diversi tipi di colore che assumono gli animali in rapporto alle variazioni della luce diurna, altre ancora in base ai versi emessi dagli animali o in rapporto all'attività lavorativa svolta ciclicamente durante l'anno. Molto interessante è osservare come i concetti di “spazio” e “tempo” – così come succede nel bambino – siano intercambiabili, facendo coincidere, ad esempio, il termine “futuro” con i termini spaziali di “oltre” e “collina”, come succede tra i Konso dell'Etiopia.

Anche per i bambini piccoli il tempo è scandito da azioni e ritmi collocabili in una opportuna dimensione spaziale o identificato con un preciso luogo che, spesso, diventa l'unico posto deputato a svolgere una specifica attività. Una bambina di quattro anni, alla richiesta della madre di fare il bagnetto di mattina in un servizio secondario normalmente usato per altri scopi, fece notare in modo perentorio che:

“Il bagnetto si fa solo di sera e non si può fare in questo bagno piccolo... Per lavarci dobbiamo avere le lucine e non il sole grande” (Luana, 4 anni).

Nella loro vita quotidiana questi popoli non fanno uso di una cronologia assoluta quale noi la intendiamo: il tempo viene “pensato” in quel “mondo del pressappoco” così diverso dal nostro “universo della precisione” e questo perché l'interesse di quelle culture è diretto più verso un tempo qualitativo che verso un tempo quantitativo - più simile al nostro - basato sui calendari, gli orologi, i sistemi di misura digitali, le scansioni temporali della moderna società e dei suoi ritmi civilizzati. Per questo modello di società ad alto sviluppo tecnologico, un quarto d'ora in più o in meno può significare qualcosa di importante, un appuntamento mancato o una partenza

12. H. Werner *Psicologia comparata dello sviluppo mentale* (1970).

saltata, un tassello di un tempo che viene costantemente misurato, ma per il primitivo – e per il bambino – la vita quotidiana si muove nel pressappoco del tempo vissuto, dove il senso della durata rimane soggettivo e il tempo è principalmente il riflesso del sentimento che vive l'avvenimento che in esso si svolge.

2.4 Il tempo del (e per il) bambino

Il tempo del bambino dipende soprattutto dall'attenzione e dalla partecipazione di chi se ne prende cura e che può rendere unici e significativi situazioni e rapporti.

La realtà più significativa per il bambino è il gioco.

Esso è l'atto creativo attraverso cui il bambino manifesta il proprio temperamento e le proprie potenzialità. Il gioco è l'orologio che segna il tempo del bambino, perché è la sua stessa vita, la sua modalità di avvicinarsi alle cose e di conoscere il mondo.

A differenza dell'adulto, che ha un tempo ludico correlato esclusivamente all'evasione e al divertimento e si manifesta anche in forme individuali, il tempo del gioco infantile ha valore e significato solo se ci sono interesse, coinvolgimento e partecipazione sia degli amici che dell'adulto.

L'infanzia non usa i comuni schemi logici ma, fondendo magia e realtà in un pensiero solo, funziona attraverso l'immaginazione e la fantasia che le permettono di accogliere ogni tipo di conoscenza con rinnovato entusiasmo, ogni volta come cosa nuova, affascinante e misteriosa.

È sorprendente notare come, in alcune frasi riguardanti la descrizione del concetto di tempo, i bambini coinvolti abbiano riassunto, con parole proprie, tutte le teorie sull'argomento presenti nella storia della filosofia e che contengono ciò che era e ciò che sarà.

Per strutturare questo vissuto temporale il bambino ha, spesso, bisogno della presenza dell'adulto, del suo tempo, specie quello affettivo che deve sentire come suo, esclusivo, inalienabile, permanente.

Il tempo del bambino è un tempo che ha una linea ideale che



parte dalle sue origini e radici e, facendo forza sul presente reale, proietta in avanti lo sguardo, nella certezza di poter contare su un appoggio e una forza affettiva incondizionati. Ma affetti e conoscenze si intrecciano e si integrano a vicenda, e non corrono su due binari separati. Il passato ha un significato molto soggettivo e relativo per il bambino, non sempre noto agli adulti. Il passato, anche se il bambino non ne ha piena coscienza, è parte fondamentale della sua identità e, come tale, spesso si esplica attraverso la “narrazione” da parte del bambino oppure viene riconosciuto, cioè “integrato” nella storia degli altri.

Nella percezione del bambino il “presente”, vale a dire l’ambiente e le situazioni relative a ciascuna delle persone o dei gruppi in cui il bambino è coinvolto, è fondamentale perché egli vive soprattutto del presente. Ogni scoperta è “presente” perché ogni momento è scoperta, crescita, cambiamento, piacere delle cose strane e misteriose di cui l’infanzia si nutre e il bambino accetta tutto con entusiasmo e stupore, riuscendo a fondere realtà e magia con sorprendente equilibrio.

Vivere in compagnia dell’irrealtà non significa essere fuori dalla realtà: si tratta piuttosto di un faticoso viaggio da un territorio all’altro, un viaggio di “andata e ritorno” – come ho già definito altrove – un passaggio osmotico di affascinanti spazi d’irrealtà delineati, di un mondo fantastico che, attraverso una modalità “vissuta-come-un-gioco”, è capace anche di compensarlo delle esperienze negative attraverso alcune funzioni psicologiche dell’immaginario, ma mettendolo sempre in contatto con la realtà.

È così che il bambino immagina di essere in una casa abbandonata in mezzo al bosco – novello Robinson silvestre – quando si sente minacciato da una separazione genitoriale, sogna di una lotta con un agguerrito nemico quando sa di avere paura di un compagno che minaccia la sua leadership, fantastica di animali feroci al suo comando quando ha problemi con una realtà sociale frustrante e stressante...

Oggi, diversamente da ieri, il tempo segue più le leggi di mercato che quelle naturali. Lo spazio e le esistenze tendono sempre più ad un’indifferenziata stereotipia per la donna e

per l’uomo ma, specie per l’identità della prima, costituitasi in millenni d’evoluzione, si confronta oggi con un mondo in continua evoluzione, esigente a livello sociale e lavorativo, stressante per i ritmi imposti dagli stili di vita, basato su ruoli e immagine di sé spesso distanti e separati dalla realtà della quotidiana condizione femminile. Il ruolo dei genitori si trova così sospeso tra il “tanto fare” e il “non-fare affatto” nelle proprie attività spesso prive di senso, dipende dal significato che essi stessi gli attribuiscono, in termini di qualità delle esperienze che realizzano e vivono. Il tempo è legato al sentire e al fare, nella misura in cui quanto più si agisce più si avverte il tempo, si accelerano i ritmi biologici della percezione del tempo, i nostri “marcatempo”. Ma l’equilibrio tra l’essere attivi e la percezione del tempo dovrebbe essere tale che il fare non minacci il sentire, che i ritmi di vita dei genitori non siano tanto accelerati da far loro percepire che il tempo non basti più. È questo il paradosso dei genitori di oggi: lavoro, carriera, famiglia, casa, impegni e una eccesso di bisogni imposti dove il tempo non è più sufficiente. Il “tempo cronologico”, quello oggettivo, c’è sempre, ma il “tempo vissuto” non è più sentito, non c’è ed è percepito prevalentemente in modo quantitativo, non qualitativo.

Se il tempo si spezza, si frammenta nelle tante attività, nei tanti orari da rispettare che prendono il sopravvento, non esiste più un tempo definito, ma inizia a definirsi il non-tempo. Questo vale ancora di più per la figura materna, così come ci hanno teorizzato René Spitz¹³ e Donald Winnicott¹⁴.

La madre è in possesso di un linguaggio misterioso – una comunicazione profonda – che la lega al neonato, consentendole di riconoscerne le diverse esigenze, dalla fame al sonno,

13. Lo psicologo austriaco René Spitz fu il primo, negli anni ‘50, a descrivere i comportamenti di quei bambini che, per qualche motivo, vengono separati a lungo dalla madre o istituzionalizzati, specie nel primissimo periodo di vita tra la nascita e i primi sei mesi. Ha studiato e approfondito la relazione madre-bambino, soffermandosi in particolare sui sentimenti materni ambivalenti, dovuti a paure, dubbi, pensieri e immaginario di diversa natura presenti in ogni donna.

14. Medico pediatra e psicanalista inglese ha osservato a lungo i bambini e la loro interazione con la madre. Winnicott ha introdotto il termine di holding per definire la capacità della madre di fungere da contenitore delle angosce del bambino. La “madre sufficientemente buona” è quella che istintivamente riesce a crescere il figlio equilibrando il livello di frustrazione che gli infligge. Il concetto di oggetto transizionale (coperta, peluche, gioco o lembo di stoffa...) spiega, per lo psicanalista, l’acquisizione, da parte del bambino, della capacità di distacco e autonomia dalla figura materna.

Madre e padre si appropriano del loro tempo, proporzionalmente all'acquisizione di alcune abilità da parte del bambino, ma difficilmente si accorgono che il tempo per il loro piccolo è stato poco a poco assorbito da ritmi esterni imposti.

dal reale malessere al pianto ricattatorio del capriccio, di interpretare i segnali e porsi in ascolto del figlio, adattando il suo tempo al ritmo scandito dai bisogni del piccolo: sonno, pappa, cambio, coccole, esplorazione, comunicazione affettiva non-verbale.

Il tempo cronologico della madre inizia a crescere, e a volte a crescere in modo metastatico, consentendole di riappropriarsi del proprio tempo vissuto, man mano che la relazione simbiotica si allenta e diventa relativa: col crescere dell'autonomia del bambino, anche i genitori riacquistano autonomia, ma si staccano troppo precocemente dall'idea di tempo affettivo necessario alla corretta crescita educativa del bambino. Spesso questo anomalo anticipo è dovuto al nostro modello socio-economico, a quel meccanismo complicato che sta diventando il vivere quotidiano e lo sviluppo tecnologico tanto amato e necessario – chi potrebbe farne a meno! – quanto tirannico e subdolamente fuorviante.

La tecnologia conta, esaspera i tempi, impone tempi di reazione e di risposta sociale schiaccianti: comunicare è facile e sembra abbattere i limiti spazio-temporali, ma una quantità tanto grande di net contact richiede tempi di risposta scanditi e quasi obbligati.

Spesso si creano delle asincronie e la perdita progressiva del tempo comune, ovvero la capacità dei membri della famiglia di scambiarsi comunicazioni significative, comunicare davvero dando tempo reciproco, senza pretendere nulla in cambio. Madre e padre si appropriano del loro tempo, proporzionalmente all'acquisizione di alcune abilità da parte del bambino, ma difficilmente si accorgono che il tempo per il loro piccolo è stato poco a poco assorbito da ritmi esterni imposti.

2.5 Il fattore tempo nell'immaginario musicale infantile

Quando ascoltiamo una musica abbiamo a che fare con il tempo e spesso ci capita di fare valutazioni e osservazioni – del tutto inconsapevoli – sulle qualità temporali di un brano

e lo cataloghiamo come veloce, lento, ripetitivo, insopportabilmente frenetico o esageratamente sospeso tale da apparire senza riferimenti ritmici. Non solo proviamo la percezione del tempo vissuto che ci fa apparire una musica noiosa, poco gradita e di esagerata ampiezza: queste musiche ci paiono non finire mai e quasi le spingiamo con il nostro tempo interno, e più siamo espulsivi, più la musica pare concedersi il lusso di fermarsi e farsi beffe di noi, offrirci il peggio di sé con melodie e passaggi indesiderati e inconciliabili con il nostro sentire. Quando una musica evoca o trasporta elementi di gradevolezza, quando ci entusiasma per i richiami immaginifici e per le emozioni che sa suscitare dentro di noi, specie attraverso la sua dimensione temporale, essa ci pare troppo breve e vorremmo fermare l'accordo o la frase sublime eseguita dai violini, le quattro note del pianoforte che si uniscono del tutto a un'improvvisa fantasia in cui riconosciamo perfettamente una parte di noi stessi, quasi sempre positiva e gratificante.

Nell'ascolto musicale si sommano tanti elementi personali estetico-espressivi, e tante esperienze associate alla razionalità e all'aspetto culturale, prima tra tutte la possibilità di conoscere forme e generi musicali diversi. Ma quell'attitudine all'ascolto attivo o, per meglio dire, al "sentire" la musica con il cuore, ricavandone non solo emozioni appaganti ma anche forti motivi psicologici di contatto, di introspezione, di autoconoscenza, di presenza di palese disagio o di ambivalenza, è la vera modalità da diffondere e approfondire.

Il bambino proietta, con le sue fantasticherie e le sue piccole visioni interpretative, il suo mondo interiore, anticipando o compensando la sua realtà, quella quotidiana a volte troppo dura o difficile da integrare.

Dopo aver indagato con completezza il rapporto tra ascolto musicale e immaginario infantile in un precedente lavoro¹⁵, ho recentemente ripreso il tema, ricavandone ulteriori conferme circa la capacità dei bambini di capire e interpretare la musica, affrontando in modo particolare il tema della temporalità dei brani e dei frammenti loro proposti.

15. Meco Traversa *Ascolto musicale e immaginario infantile* Collana Studi trinesi, 1994.



Un campo da approfondire perché ci permette di capire, nell'ambito dell'osservazione e dell'interpretazione psicopedagogica, quale rapporto esista tra la nuova infanzia e il fattore tempo, valutando, caso per caso, il grado di incidenza che tale fattore determina nel singolo soggetto¹⁶.

Mi sono concentrato soprattutto sul tema dei “finali” che definiscono il limite e la durata di un evento di per sé poco misurabile perché fatto di “aria” che scorre senza lasciare tracce evidenti e costanti come accade invece per un quadro, una fotografia, un movimento, un effetto spaziale o sensorialmente rilevabile. La musica scorre e nel momento in cui c'è e riusciamo a fissarla con la coscienza, si trasforma velocemente in qualcosa di nuovo, ora in modo sinuoso ora bruscamente, fino ad arrivare al momento della conclusione. La fine del brano, il momento in cui tutto tace e rimaniamo soli. Per il bambino è il momento in cui, simbolicamente, egli viene abbandonato o interrompe il legame affettivo con una figura di riferimento, un amico, un genitore, un oggetto o un animale amato.

“Le notine scendevano e mi sembrava che il mio pesciolino perdeva le forze e moriva! Tutti gli altri pesci giravano allegri ma il mio pesce rosso no, povero, solo era molle come questa musica bella e triste...” (Luana, 7 anni).

La musica di Saint-Saens¹⁷ in questo caso, rendeva assolutamente chiaro questo pensiero, trasportandolo con delicata tristezza e doloroso senso di perdita.

Quest'altro commento di un bambino di seconda Primaria, che io trovo formidabile e chiarificatore del simbolismo temporale e dell'interpretazione del finale in musica, era abbina- to ad un disegno di un cavallo stremato a terra:

“La musica triste e stanca mi ha fatto pensare al cavallino che ho sempre in testa, questo mio amico sta bene e gioca... ma poi qualcosa gli fa male e invece di correre si sta giù e non si rialza perché la musica se ne va pezzo per pezzo e lui si sbatte a terra malatissimo ma...” (Giuliana, 9 anni),

16. Cfr. il capitolo “La musica è finita” di *Segnali di fumo nero* precedentemente citato.

17. *Il carnevale degli animali - L'acquario* di C. Saint-Saens.

sembra di vedere la scena e la descrizione è così aderente al finale del brano – un “diminuendo” morbido, un delicato assolo di pianoforte¹⁸ con poche note – che non ci stupiamo del finale tragico ma carico di compassione e pervaso dall'idea di temporalità emotivo-affettiva di cui, tante volte, il bambino necessita:

“... questo mio amico non deve lasciarmi, io lo voglio tutto per me! Io però lo accarezzavo e lo tenevo per la coda e lui non soffriva tanto...” (Giuliana, 9 anni).

Invece una bambina di appena sette anni descrive lo stesso finale come:

“... una persona che tu gli tieni la manina ma che lei va via e non ti saluta nemmeno e ti lascia ma tu dici che no” (Michela, 7 anni).

C'è una richiesta implicita di tempo affettivo, di tempo che cura e presenta un'estensione che il bambino sogna e desidera ma che è ben lontana dalla realtà che egli vive, spesso fatta di velocità, tempi ristretti, basati sui ritmi lavorativi e organizzativi della famiglia.

E un altro bambino, concentrandosi sul finale di una musica irlandese¹⁹, descrive con trasporto:

“Le note piccole cadevano per tanto dolore che sentivo e mi sembrava che il mio amico si perdeva in un bosco, poi non c'ela faceva più a alzarsi, forse gli aveva morsicato un serpente. Lo chiamavo ma lui non rispondeva e mi guardava e dopo un po' moriva ma che brutto!” (Paolo, 10 anni).

Una bambina di 9 anni si esprime con evidente rammarico per un finale brusco che la lascia orfana e tramortita perché, come racconta con fervida immaginazione:

“Stavo giocando con i miei amici e ballavamo allegramente quando arriva un vento forte che si porta via tutto... non vale stupido vento che io stavo bene con loro e facevamo tante cose belle tutti insieme!” (Alessia, 9 anni).

In questo caso è la conclusione forte, netta e improvvisa a

18. *Concerto per pianoforte e orchestra n° 1 - 1° movimento* di F. Chopin.

19. *“carborough fair* versione originale con arpa, voci e percussioni.



troncare un momento felice, un forte legame con l'oggetto amato ed è inevitabile il sentimento di perdita e di lutto correlato²⁰, come spiega più crudamente un coetaneo della bambina, manifestando un certo disagio relazionale con la famiglia:

“La musica andava a spaccare tutto e mio papà voleva andare via ma io no, e allora abbiamo litigato ma lui alla fine mi ha fatto star zitto e ho lasciato i miei amici, e fa sempre così ma non mi piace!” (Johnathan, 9 anni).

Questi finali sono accettati quando il bambino ha la sensazione che al finale forte e improvviso si arrivi con un'azione corale che, simbolicamente, rappresenti un obiettivo raggiunto e dichiarato, oppure che assomigli ad un'affermazione forte o a una vittoria conseguita: spesso le immagini sono belliche o richiamano atteggiamenti marziali, sono correlate a immaginari di fierezza e conquista personale, indipendenza, senso di libertà, rottura con la dipendenza dai rimproveri educativi e dalle regole sociali.

Felicità, forza, determinazione, impegno e volontà²¹.

“Vai e vai, siamo saliti sulla collina e tutti abbiamo sconfitto i nemici e alla fine abbiamo tagliato la testa a tutti in un colpo solo” (Fulvio, 10 anni).

Questo è il commento macabro di un bambino di quarta Primaria, mentre un compagno coglie un aspetto più costruttivo, sempre rivolto all'azione forte e collettiva. Uno sforzo comune premiato meritatamente che descrive attraverso questa fantasia davvero convincente:

“Una fila lunga di persone, tutti erano stanchi ma camminavano bene perché sapevano bene che compito dovevano risolvere. Grande e difficile. Tutti si sono accorti che dovevano fare più in fretta e portavano sempre nuovi massi per costruire la grande piramide, su e su finché alla fine l'ultimo di noi uomini che eravamo stati scelti, ha portato una statua proprio in cima e alla fine ci sono stati i fuochi d'artificio” (Christian, 10 anni).

Un ragazzo delle medie mi spiega, attraverso una lucida

20. Sinfonia n° 5 – 1° movimento di L.V. Beethoven.

21. Bolero di M. Ravel.

analisi musicale e l'ausilio di efficaci metafore, perché ama un brano “metal” particolarmente duro²²:

“Il pezzo è forte ma ciò che mi entusiasma di più è il finale che ti dà uno schiaffo, anzi io lo do, e chiudo i conti con tutti. Tutti gli strumenti, chitarre con distorsore, basso, voci e batteria con piatto stoppato producono un effetto d'insieme violento e di chiusura. Sbattere la porta al mondo!” (Sergio, 13 anni).

Ed un altro ragazzo, commentando il finale di un brano rock che termina con un crescendo formidabile e una conclusione particolarmente netta e violenta²³:

“Ecco ciò che voglio far capire al mondo, che quando è ora di fare una cosa la si fa bene, tutti insieme e poi, come un vero capo decido io che bisogna partire all'attacco, combattere e vincere. Non importa cosa ma tutti insieme e che tutti conoscano la nostra forza! E poi ce ne stiamo per conto nostro...” (Andrea, 14 anni).

2.6 La tavolozza cromatica del bambino

Il colore è uno degli archetipi²⁴ con il quale si costruisce o si accompagna ogni forma, configurazione o immagine, e la persona percepisce intuitivamente la sua capacità espressiva, aiutata dai ricordi ancestrali dei colori stessi che evocano immagini universali come l'arcobaleno, le stelle, le piante, i campi verdi, l'acqua, il fuoco, l'aria, il giorno, la notte, la caccia, la conquista...

I colori possiedono, dunque, qualità di fronte alle quali la persona reagisce a livello fisico, psichico e spirituale, generando significato: attraverso il simbolismo cromatico che parte dalla notte dei tempi e si collega ai giorni nostri, il significato

22. *Spirit of the Highway* degli “Alltheniko”.

23. *Black night* dei Deep Purple.

24. L'archetipo, in psicoanalisi, potrebbe essere definito come una forma universale del pensiero dotato di contenuto affettivo. Gli archetipi integrandosi con la coscienza, vengono rielaborati continuamente dalle società umane, si manifestano anche in veste di fantasie e spesso rivelano la loro presenza solo per mezzo di immagini simboliche, si rafforzano, si indeboliscono e possono anche morire. La sopravvivenza degli archetipi, in epoca moderna, è legata anche agli esiti della comunicazione di massa. Un film di successo, un libro, una trasmissione televisiva molto seguita possono giocare un ruolo nel ravvivarli o indebolirli.



si sfuma e si trasforma, ma nella nostra profondità ci porta a riconoscere le caratteristiche tonali fondamentali come l'antagonismo tra luci e ombre, le sensazioni di piacevolezza e fastidio, gli stati di eccitazione e rilassamento, le sensazioni di forza e di abulia. Il bambino ha a disposizione un'ampia tavolozza di colori e in primo piano ritrova quelli che gli sono propri e congeniali: se si possono registrare evidenti tracce di benessere e di equilibrio espresse globalmente nei suoi comportamenti, nelle sue relazioni e nelle sue conquiste cognitive, significa che gli otto colori che rappresentano i suoi bisogni di base (rosso, verde, blu, giallo, arancione, rosa, azzurro, verde chiaro) sono attivi e in continua interazione con lui.

La metafora cromatica ci permette, dunque, di cogliere:

- un quadro esaustivo della persona nella sua interezza psicofisica;
- le diverse sfumature personologiche del bambino, i modi con cui egli sa esprimerle, i punti nei quali esprime forza o debolezza, le qualità socio-relazionali che lo caratterizzano;
- attivazione o meno delle “strutture psicologiche fondamentali”;
- il grado di soddisfazione delle istanze infantili;
- gli spunti utili per dare risposte significative e per individuare una strategia educativa efficace.

Soprattutto la dominanza di uno o più colori fondamentali è significativa ai fini dell'azione che si dovrà intraprendere e il quadro si completerà con l'individuazione del colore sostitutivo o surrogatorio. Se, ad esempio, un bambino manifesta una carenza affettiva e osserviamo comportamenti di irrequietezza e di iperattività, significa che il suo appagamento affettivo “color blu” è stato annullato e supplito da un eccesso di rosso e di giallo.

Consideriamo ora la possibilità di attribuire al “fattore tempo” un nuovo colore che ne rappresenti le caratteristiche positive e le qualità affettive: lucentezza, purezza e preziosità

possono legarsi perfettamente al colore bianco-oro e rappresentarne efficacemente il significato, completando così la scala cromatica ideale che il bambino deve possedere per crescere pienamente; quanto più risulterà presente il fattore tempo, tanto più e meglio gli otto colori sapranno esprimere la loro brillante vitalità e potranno mescolarsi in tante preziose sfumature.

Il colore bianco-oro, dunque, è la condizione indispensabile alla dinamica educativa, una sorta di combustibile essenziale alla vita psico-affettiva del bambino e quando in lui c'è armonia, apertura, desiderio di gioco, curiosità e autonomia, significa che i nove colori agiscono sinergicamente e, pur nelle peculiarità di carattere e di personalità che definiscono sensibili differenze tra un soggetto e l'altro, non notiamo carenze, disagi o forme di compensazione e abbiamo immediatamente la sensazione di buona e appagante crescita psicofisica.

Ma la tavolozza del bambino-pittore, lo sappiamo bene, non dispone solamente di questi nove colori, ma ricorre ad una gamma cromatica finora esclusa dal conteggio: il nero, il grigio, il marrone, il viola e le loro gradazioni/sfumature.

Sono colori che nella simbologia archetipica di base producono significati che vengono percepiti intuitivamente come elementi negativi portatori di paure, stati d'animo di intorpidimento e di disagio. Il viola è il colore dell'ambivalenza in quanto mescolanza di rosso e di blu, colori dal simbolismo opposto perché l'uno tende verso l'estroversione e l'azione, mentre l'altro verso l'introversione e la passività. Nel bambino abbiamo la sensazione che l'eccessiva presenza di viola sia un segno di ansietà, di tensione contraddittoria o di angoscia.

Il grigio e il marrone sono sinonimi di inazione, di neutralità e di passività, regressione e disagio psicologico, specie il marrone nelle gradazioni più scure e calde, quando è utilizzato in eccesso ed è associato a comportamenti nascosti, timidi, di vischiosità affettiva contraddistinti da rapporti involutivi e dipendenti.

Un'abbondanza di grigio o di nero, nel bambino, è da



intendere come una gradazione di tristezza e sofferenza (più marcata per il nero), che condiziona, soprattutto in senso depressivo, sia l'aspetto cognitivo che emozionale. Il nero è il colore della chiusura, della difesa, dell'oppositività e dell'aggressività.

Questi colori hanno necessità di collocarsi in posizione più esterna, quasi ai margini della dinamica comportamentale del bambino e per questa ragione egli li usa in casi particolari, in modo compensatorio o provocatorio, assegnando loro la funzione di colori di riserva e di rifugio provvisorio, ad esempio in occasione di un incontrollabile accesso d'ira, un pianto inarrestabile o una chiusura improvvisa.

Lo schema che si profila vede al centro i colori che apportano energie psichiche positive:

La tavolozza cromatica, secondo lo schema adottato, presenta



un processo dinamico che vede al centro il colore bianco-oro ricoprente il ruolo di elemento propulsivo in favore dei colori-benessere, permettendo una loro interazione continua. Questi colori consentono alle strutture psicologiche forti e alle istanze principali del bambino di svilupparsi e di cooperare: quando cresce un colore rispetto all'altro, c'è un lavoro di riequilibrio e di compensazione tra le forze cromatiche positive che creano movimento vitale e crescita ma, soprattutto, c'è la preparazione di protezioni o barriere nei confronti dei quattro colori periferici che rappresentano forze negative da tenere sotto controllo o da combattere in caso di improvvise quanto pericolose incursioni.

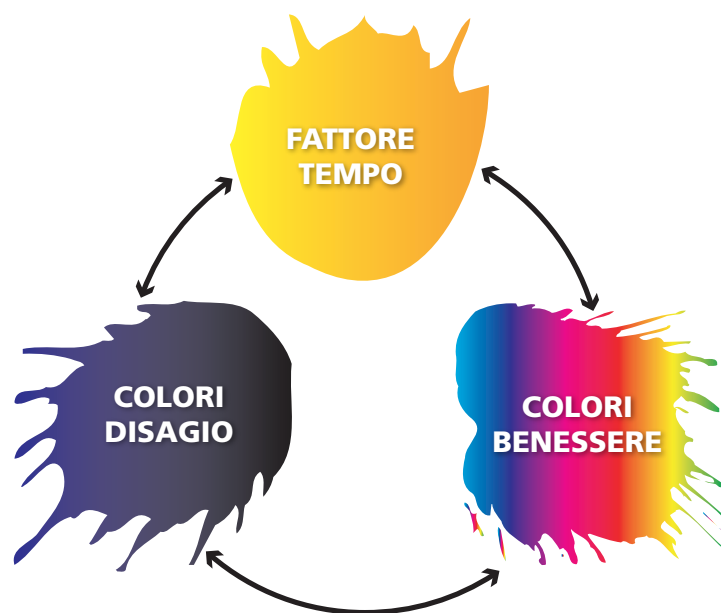
Qual è il bambino che può essere immune da sentimenti negativi come l'ansia, la paura, o l'aggressività?

In ogni situazione quotidiana, dalla famiglia, alla scuola, al contatto con i compagni, l'infanzia accumula tensioni e frustrazioni educative, è soggetta ad accessi d'ira e di impulsività distruttiva, oppure è facile preda di una "temporanea fuga dal campo" o di estraniamenti compulsivi: la possibilità di lasciare invadere temporaneamente gli spazi centrali è normale, fisiologica e vitale, e fa parte della dinamica di crescita della persona. Attraverso il confronto e la ricomposizione di elementi contrastanti o opposti si sviluppano e si consolidano sia la sicurezza personale che l'autonomia, ma la permanenza prolungata o l'occupazione perdurante di tali aspetti costituiscono, al contrario, un pericolo per la "vita-tavolozza" del bambino che, improvvisamente, diventa meno colorata e meno dinamica.

È una visione aperta e dialettica nella quale ciascun colore sviluppa una funzione rilevante nei confronti dei principali bisogni infantili, assumendo un ruolo e una funzione precisa, oltre che un'importanza ponderale nel continuo scambio osmotico tra le diverse componenti della personalità del bambino. La visibilità dei colori-benessere è direttamente in rapporto alla possibilità di attivazione e utilizzazione della creatività-benessere – di cui parlerò dettagliatamente nell'ultimo capitolo – che comprende i principali momenti e le attività peculiari dell'infanzia:



- desiderio di esplorare e muoversi;
- contatto con la natura e senso di libertà;
- gioco libero e guidato individuale e di gruppo;
- comunicazione e socializzazione;
- espressività senso-motoria;
- espressione interart (grafo-pittorica, musicale, letteraria, teatrale...);
- creatività manuale e desiderio di “fare con le proprie mani”.



Nella dialettica della “tavolozza cromatica” il tempo-affetto ha un'autentica funzione unificatrice capace di mediare tra forze e spinte antagoniste, espletando un flusso continuo di sintesi e di ricomposizione.

Il lavoro continuo alla ricerca del soddisfacimento dei propri bisogni, contrapposto al dispendio di energia psichica utilizzata per controllare le frustrazioni e gli stati di tensione, trova il punto di equilibrio nell'aggiustamento temporale continuo: la capacità di utilizzare favorevolmente il tempo che gli viene dedicato rappresenta il punto cruciale nell'“economia” psicologica del bambino.





L'IDEA DI NATURA TRA REALTÀ E IRREALTÀ: LO SMARRIMENTO DEL BAMBINO

- La natura lontana e dimenticata
- L'assedio al senso di realtà del bambino
- L'importanza dell'ambiente naturale nello sviluppo del bambino

3

3.1 La natura lontana e dimenticata

L'atteggiamento della società nei confronti delle radici e delle tradizioni è duplice e ambiguo: per alcune realtà essa è prodiga di informazioni testimoniali, di documenti e il passaggio dal vecchio al nuovo è spesso lento e ben accompagnato, altre volte invece è brusco e dominato da un sentimento di abbandono o di involontaria esclusione.

“Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre, ma nell'avere nuovi occhi”
(Marcel Proust)

“Posso confidarti un segreto? Non importa quanti anni vivrai, ma come li vivrai. Dai valore al tuo tempo (...) trova ogni tanto il coraggio di spezzare la routine e ritagliati un istante per goderti le piccole meraviglie della Natura: soffermati ad ammirare un tramonto, stupisciti davanti al volo di un colibrì...”
(Sergio Bambarèn)

“Vivendo in modo creativo ci si rende conto del fatto che ogni cosa che facciamo aumenta il senso di essere vivi, di essere noi stessi, insostituibili e unici”
(Donald W. Winnicott)

Non so se sia mai capitato anche a voi, ma ogniquale volta mi ritrovo a osservare ruderi o testimonianze del passato in pessime condizioni di conservazione, ma ancora carichi di un intatto potere evocativo e simbolico, rimango in silenzio, rapito e ammirato, quasi sempre toccato emotivamente.

Mi succede in presenza di una colonna di epoca romana, di un'antica casa rurale, di una grotta, di primitive abitazioni scavate nella roccia, ma anche osservando resti e oggetti significativi di un recente passato, oggetti che hanno caratterizzato un'epoca e che sono diventati simboli del loro tempo: una macchina per scrivere, uno strumento musicale tradizionale popolare o un vecchio giocattolo.

Inevitabilmente l'emozione riporta alla luce momenti di vita, idee, valori, realtà e visione del mondo di cui l'oggetto è stato testimone e questa iperestesia sentimentale lascia gradatamente spazio a pensieri sempre più razionali e speculativi.

Pian piano prendo coscienza ed entro in contatto con quella testimonianza del passato, ed essa mi parla, mi racconta la sua storia e la sua importanza nel trasmettere antiche e fondamentali radici.

L'atteggiamento della società nei confronti delle radici e delle tradizioni è duplice e ambiguo: per alcune realtà essa è prodiga di informazioni testimoniali, di documenti e il passaggio dal vecchio al nuovo è spesso lento e ben accompagnato, altre volte invece è brusco e dominato da un sentimento di abbandono o di involontaria esclusione.

Le testimonianze storico-architettoniche sono la massima espressione del primo caso, i mutamenti evolutivi socio-culturali lo sono, spesso, per il secondo.

In quest'ultima ipotesi ci troviamo di fronte a testimonianze sbiadite e svalorizzate, forme degenerate e trasformate in ridicole parodie di se stesse o di ciò che esse, un tempo, rappresentavano. L'allontanamento del ricordo è un tentativo di evitare un danno devastante. La coscienza tiene a distanza ciò che può risultare dannoso e difficile da sopportare ma, nello stesso tempo, impedisce all'uomo di impossessarsi



lucidamente di elementi razionali importanti per tracciare quella rotta verso il futuro che, invece, non può dimenticare le radici e i legami con il passato. Provo questo senso di imbarazzo quando mi trovo davanti ai ruderi e alle testimonianze che riguardano il rapporto tra uomo e natura, tralasciando quelle più ovvie riguardanti il degrado e l'inquinamento territoriale e paesaggistico, puntando invece su forme più nascoste e minimaliste, ma sicuramente più significative: guardo un sentiero abbandonato e impercorribile, constato l'uso di spazi sempre più compressi, sento la digitalizzazione del metronomo meccanico, osservo la scomparsa della manualità nelle pratiche quotidiane più semplici.

Ruderi. Abbandoni. Semplificazioni.

È proprio da queste osservazioni che abbiamo chiara l'idea del "mondo perduto", quel mondo in cui si intesse il rapporto che maggiormente ci interessa: quello tra infanzia e natura. Penso alle pratiche educative espressive abbandonate (giochi di gruppo della tradizione, attività ludiche all'aperto, giochi di contatto fisico...), al libero contatto con la natura ormai troppo mediato e condizionato.

Rifletto sull'attività ludica impoverita, al movimento sacrificato, allo spazio all'aperto trasformato in spazio fittizio o virtuale. Richiamo alla mente le assurde strutture in legno – castello, nave, percorsi – che troviamo nei giardini pubblici o, peggio ancora, nei parchi naturali, autentici "ruderi" che rappresentano il degrado e il tentativo malriuscito di surrogare una realtà impossibile da sostituire: testimonianze che celano un forte sentimento di colpa e un meccanismo sociale di tipo compensatorio. Pensare che la scoperta di un bosco e le mille possibilità di gioco che i bambini possono sperimentare, da soli o con l'aiuto dei genitori, in un'area incontaminata, ludica e intrinsecamente avventurosa, fatta di infinite potenzialità sensoriali e motorie, reali e fisiche, possano essere cambiate in meglio limitando e imprigionando lo spazio, ci spiega molto dell'atteggiamento sociale, delle nuove paure genitoriali, dei nuovi divieti e tabù riferiti all'infanzia, dell'assurdo atteggiamento verso la natura e la realtà.

L'idea della natura, quella dell'immaginario collettivo, è una

Io parlo esplicitamente di rimozione della natura. Espulsione della natura, nel senso che non abbiamo più né coscienza né contatto con essa: è una dimensione virtuale di supporto, ornamentale e opzionale, spesso un retaggio mentale, ma oramai non più autentico spazio della quotidianità o vera esigenza culturale "voluta e vissuta".

rappresentazione mentale lontana da quella originaria, mutilata, spesso tenuta a distanza: questo perché non abbiamo più un rapporto con essa, siamo diventati espulsivi e la utilizziamo come antidoto o medicina da prendere a piccole dosi quando stiamo per essere sopraffatti dallo *stress* o dalla crisi di panico. Allora cerchiamo l'appoggio di Madre Natura – ma quasi sempre una sua versione semplificata o deformata – cedendo alle promesse del centro benessere o sognando un weekend in agriturismo ma, di fatto, tutto ciò ha più il sapore di una piccola fuga e di un rifugio mentale che finisce per produrre forme ritualizzate o piccole manie compulsive. Io parlo esplicitamente di rimozione della natura. Espulsione della natura, nel senso che non abbiamo più né coscienza né contatto con essa: è una dimensione virtuale di supporto, ornamentale e opzionale, spesso un retaggio mentale, ma oramai non più autentico spazio della quotidianità o vera esigenza culturale "voluta e vissuta".

Semplicemente non usiamo più la natura, ci siamo convinti che non fa più parte del nostro modello culturale e allora la snobbiamo in ogni sua manifestazione e pensiamo di poterne fare a meno e di poter vivere nel nostro microcosmo evoluto dove il legame primordiale con il corpo, gli istinti, le emozioni, gli animali, gli ambienti selvaggi e il "verde profondo" non sono altro che proiezioni mediate, virtuali e televisive. Siamo entrati in una dimensione in cui il termine "realtà" viene continuamente richiamato ed evocato: con i reality siamo chiamati ad una innaturale attenzione voyeristica in cui scegliamo i personaggi, ed essi vivono al nostro posto, così come nella realtà virtuale degli avatar scegliamo di vivere altre vite – quelle che non riusciamo a vivere – mentre con le nuove estensioni tecnologiche della "realtà aumentata" possiamo immaginare di vivere qualcosa in più, facendo qualcosa in meno.

La cultura della natura dentro cui l'Uomo si è immerso da sempre, sfruttandola, usandola, evocandola, musicandola è diventata come una "lingua morta", abbandonata come il latino, usata da un'aristocrazia o citata in qualche occasione ma, perlopiù, sconosciuta. Una lingua morta viene soppiantata



da una nuova come elemento dell'eterno cambiamento: qualcosa rimane, mentre tutto il resto viene trasformato in una lingua stilisticamente più snella e aderente alle nuove necessità linguistiche, mantenendo salde alcune radici morfologiche ed etimologiche; ma nella logica trasformativa la lingua dapprima s'impoverisce e poi si arricchisce, volgendosi continuamente al futuro e all'influenza linguistica che sempre più tende a globalizzarsi.

Il problema rimane per la Natura e per il bambino: possiamo pensare che entrambi possano rinunciare a qualcosa, che si impoveriscano davvero – tanto da rimanere “al verde” – in vista di nuovi equilibri e nuove conquiste evolutive? Davvero possiamo rischiare di dimenticarci delle nostre origini (proprio di quell'originario cervello rettile di cui parlavo prima) e di ciò che siamo, pensando che il cambiamento in atto sia sempre il miglior cambiamento possibile?

Non dobbiamo certo aver paura del cambiamento o delle veloci trasformazioni tecnologiche, ma possiamo avere un sano atteggiamento critico e indicare, con forza, ciò che ci può aiutare a individuare un'evoluzione accettabile. Ciò che affiora con maggior evidenza nella prassi educativa dell'attuale società, è la discrepanza tra i bisogni della nuova infanzia e le risposte offerte sia dalla scuola che dalla famiglia.

I bambini in tenera età, proprio perché interagiscono con un ambiente ricco e iper-stimolante in tutte le direzioni, occupano, da subito, una posizione e uno spazio di forte impatto: la passività e il ruolo di totale dipendenza tradizionali cedono il passo ad una sorta di “precocismo cognitivo” unito ad un comportamento improntato all'autocentratura e alla forte visibilità. Il neonato, fino al primo incontro scolastico, è accolto in seno al nucleo familiare come un re, e su di lui i genitori riversano tutte le risorse economiche e mentali, comprese le aspettative personali inappagate e le tensioni irrisolte, e il piccolo diventa, da subito, un prim'attore senza aver letto neppure il copione teatrale.

Il mutamento evolutivo è noto e tangibile, specie per gli educatori/operatori che lavorano negli asili nido (0 – 3 anni) e nelle scuole dell'Infanzia (3 – 6 anni). Sono comparsi e saliti

Sono comparsi e saliti alla ribalta bambini che chiedono molto al mondo adulto, che divorano tutto facilmente, sviluppando rapidamente una serie di conoscenze e competenze che vanno dall'area linguistica alla sfera socio-relazionale, fino ad eccellere in quella inerente la nuova sensorialità (sanno esplorare, manipolare e intuire il funzionamento di tutti gli apparecchi o i giochi elettronici).

alla ribalta bambini che chiedono molto al mondo adulto, che divorano tutto facilmente, sviluppando rapidamente una serie di conoscenze e competenze che vanno dall'area linguistica alla sfera socio-relazionale, fino ad eccellere in quella inerente la nuova sensorialità (sanno esplorare, manipolare e intuire il funzionamento di tutti gli apparecchi o i giochi elettronici).

Queste capacità e i risultati ottenuti risultano, però, effimeri e superficiali, poiché invece di svilupparsi qualitativamente, così come sono apparsi precocemente, si spengono altrettanto in fretta e, spesso, rimangono ancorate alla banalità e alla pericolosità dell'uso personale e sociale finalizzato allo strumento stesso, senza sviluppare alcun processo di analisi, scomposizione e ricomposizione cognitiva, alla base di ogni significativa conquista nell'apprendimento.

In parte questo avviene per le risposte che arrivano dall'ambiente familiare dove, sul lungo termine, prevale la funzione disgregatrice della tecnologia, e in parte avviene perché la scuola non sa gestire i nuovi linguaggi per un insieme di ragioni, prima fra tutte l'insufficienza dei mezzi tecnici a disposizione e poi, a seguire, l'inadeguata competenza didattica e, per ultimo, l'incapacità cronica, da parte del corpo docente, di padroneggiare una cultura pedagogico-didattica dinamica, pronta ad accettare il cambiamento.

Dunque, non sempre ciò che noi osserviamo nei bambini fino ai 5 anni, e registriamo con stupefacente interesse, si evolve positivamente facendo diventare tangibili e pienamente realizzate quelle potenzialità e quell'idea che ci eravamo fatti del bambino. È come se il meccanismo, fluido e perfettamente operante all'inizio, presentasse evidenti problemi di funzionamento meccanico e interrompesse a metà l'operazione, producendo qualcosa di inatteso, non identificabile e poco funzionale alla formazione stessa dell'individuo e del gruppo sociale di appartenenza.

Proprio le caratteristiche cui accennavo prima, precocismo nelle acquisizioni di base, facile adattamento sociale, visibilità e forti aspettative, finiscono per diventare i problemi della nuova infanzia in quanto condizioni di inadeguato sviluppo

Quest'ultima riflessione spiega con molta schiettezza che il modello socio-economico dello "sviluppo sostenibile" è applicabile anche alla scienza pedagogica: occorre graduare l'esposizione e le prestazioni dei bambini poiché un sovraccarico può essere deleterio e lo sviluppo ha dei tempi di metabolizzazione da rispettare e, soprattutto, non è infinito né continuamente delocalizzabile.

personale, mancata o incompleta risposta educativa, incapacità di completare la corretta formazione della persona.

Ecco così proliferare bambini problematici, carichi di ansie e paure, nervosi o iperattivi – ma senza vera direzione o meta – incapaci di risolvere con attenzione i compiti e i problemi assegnati, stressati e spesso carichi di aggressività.

Forme di sbilanciamento che ci riportano con i piedi a terra, alla ricerca di qualcosa che abbiamo dimenticato o rimosso, privilegiando una sfera piuttosto che un'altra (ruder?) o, più semplicemente, dimenticando i “fondamentali” pedagogici secondo cui il bambino piccolo – malgrado il suo atteggiamento da “prim'attore” – va sorretto, guidato, aiutato (anche e soprattutto con “no” e frustrazioni educative inevitabili), partendo da ciò che è più reale e semplice: la conoscenza di se stesso, del proprio corpo, delle emozioni e, successivamente, la conoscenza vissuta del mondo esterno, quello che è più vicino a lui, specie quello naturale, fino ad allargarsi verso l'esterno in direzione delle dinamiche sociali più complesse, secondo un movimento a spirale di tipo aperto e centrifugo.

La rimozione, in quanto meccanismo di oscuramento inconscio, agisce, nella società come nell'individuo, per offrire una protezione al cambiamento epocale e così facendo il distacco dal “vecchio al nuovo” può risultare meno doloroso e traumatico. Ma ogni rimozione ha un prezzo da pagare in termini di sbilanciamenti e di inevitabile disagio nel misconoscere alcune parti indebitamente espulse.

Quest'ultima riflessione spiega con molta schiettezza che il modello socio-economico dello “sviluppo sostenibile” è applicabile anche alla scienza pedagogica: occorre graduare l'esposizione e le prestazioni dei bambini poiché un sovraccarico può essere deleterio e lo sviluppo ha dei tempi di metabolizzazione da rispettare e, soprattutto, non è infinito né continuamente delocalizzabile.

Ne consegue l'idea forte dell'inalienabile diritto infantile all'autonomia e alla libertà, uno spazio di conquista personale e di vita sociale fuori dall'exasperante controllo genitoriale: lo spazio investibile e l'ambiente di vita quotidiana non sono più connotabili come territorio vissuto, conosciuto

e conquistato giorno per giorno dal bambino, ma diventano ruderi, adeguamento ad uno spazio rigido e cristallizzato, mediato dalla presenza adulta, ricordo della generazione precedente. Diventano luogo immaginario e rappresentazione televisiva ma non più ambiente vissuto e reale, né tanto meno ambiente naturale investito a livello senso-motorio ed emozionale.

3.2 L'assedio al senso di realtà del bambino

Il bambino è un essere fragile e ha meno strumenti di un adulto per distinguere lucidamente i confini tra la sua sfera di realtà e quella di irrealtà: egli può correre il rischio di venire inghiottito da un “immaginario televisivo” dove il flusso narrativo imponente e babelico (film, telefilm, sit-com, cartoni...) può risultare ingestibile poiché le storie si accavallano e si confondono.

Bambini e adolescenti possono rimanere fortemente turbati perché la violenza e le uccisioni continue e reiterate finiscono per far perdere loro il senso della vita e della morte, il limite oggettivo tra la realtà legata all'esperienza e la finzione rappresentata ossessivamente e fin troppo realisticamente.

Accade così che, invece di diventare un utile bagaglio per costruire la creatività, l'immaginario infantile finisca per diventare un elemento di smarrimento e di destrutturazione psicologica per tutta l'età evolutiva.

Non voglio demonizzare niente e nessuno ma offrire la possibilità di controbilanciare, di equilibrare i pesi, di correggere il tiro affinché la vera realtà, quella che è sotto i nostri occhi e i nostri sensi, continui a mantenere un rapporto effettivo con il mondo e le cose. Non dimentichiamo che il termine “realtà” deriva dal latino *res*, il cui significato è, propriamente, “cosa”.

Questa nuova infanzia che cresce guardando all'annullamento delle distanze tra i diversi continenti, che parla il linguaggio della globalità e che vede, per questo, allargare a dismisura lo scenario della realtà, finisce per rinchiudersi dentro spazi ristretti, fittizi e alterati.



Ma il bambino fa parte della natura, non è “altro” da essa. Egli stesso è soggetto essenziale e protagonista assoluto, portatore di se stesso come elemento di equilibrio ecologico: a differenza dell’adulto egli è più vicino alla natura e ne ha più bisogno, sente l’irresistibile desiderio di giocare all’aperto, è attratto dalla forza e dall’energia dell’ambiente che lo circonda, si appassiona alla vita degli animali, si emoziona e percepisce il legame istintivo tra il suo corpo e la forza della vita.

Nei precedenti lavori ho posto l’accento sulle pratiche educative interdisciplinari, espressive, e sensoriali riservando grande spazio agli aspetti semplici e primitivi, fino a ricercare le forme istintive e archetipiche che ridanno un senso e uno spessore al corpo, al non verbale, alla relazione e al contatto con l’altro.

Microelementi. Un suono, un movimento, un gesto, uno scarabocchio. Un colore che si può vedere e, contemporaneamente, sentire col cuore. Materiali ed elementi naturali come le pietre, i graniti, il legno, l’acqua, gli impasti...

Tutto ciò ci fa riflettere interiormente e ci permette un viaggio interiore, quindi ci offre un momento di autoconoscenza e di incontro dell’“altro” e del mondo che ci circonda.

C’è di mezzo l’educazione. Entrano in gioco la socialità e la strategia pedagogica sopita o dimenticata. La cultura pedagogica di una scuola e di una società che sembrano aver perso lucidità, abbandonando l’infanzia nell’anomia e nell’assenza di una precisa direzione di marcia.

Tutto questo non si può realizzare, ovviamente, senza l’ausilio e la complicità dell’adulto.

Sottolineo i concetti di fattibilità e di radicamento alla realtà perché molte volte chi scrive, chi ricerca, chi teorizza, lavora “sopra le nuvole” – è la mente – con l’idea che qualcun altro si dovrà occupare del “fare”, e ovviamente è “solamente” il braccio. Una delega assoluta da parte di chi pensa nei confronti di chi agisce. Tutto questo, però, rappresenta un limite oggettivo e intollerabile: per arrivare ad unificare i due aspetti pensiero/azione occorre proporre idee facilmente realizzabili, condividere riflessioni supportando la teoria con proposte semplici e perseguibili.

La Natura chiama l’Uomo e lo invita ad amarla come se fosse un rapporto oggettuale, fisicamente distante e separato. È curioso tutto ciò.

Spesso, nel condurre questa operazione, la società, ipocritamente, demanda al bambino – che rappresenta il futuro attivo – la possibile salvezza del pianeta, obbligandolo alla trasmissione dei valori correlati alle potenziali azioni riparatrici. Nel fare questo essa esprime il suo catalogo immaginifico carico

di retorica e di ambiguità: pubblicità televisive piene di falsi arcaismi e visioni ingannevoli, rappresentazioni di fantasie verdi, di inesistenti rapporti con gli animali, lancio di appelli sognanti e poco ascoltabili. Ma il bambino fa parte della natura, non è “altro” da essa. Egli stesso è soggetto essenziale e protagonista assoluto, portatore di se stesso come elemento di equilibrio ecologico: a differenza dell’adulto egli è più vicino alla natura e ne ha più bisogno, sente l’irresistibile desiderio di giocare all’aperto, è attratto dalla forza e dall’energia dell’ambiente che lo circonda, si appassiona alla vita degli animali, si emoziona e percepisce il legame istintivo tra il suo corpo e la forza della vita. Non dimentichiamo che egli è completamente immerso in un corpo in continua evoluzione, in un mondo istintuale/emozionale prorompente, ancora poco imbrigliato dalle pesanti sovrastrutture normative e razionali.

Dunque la cultura ecologica, il *wilderness* e lo stretto rapporto che essi hanno con il mondo dell’infanzia necessitano di essere debitamente scandagliati e analizzati con la consapevolezza di dover affrontare tematiche complesse e di portata globale. È il bambino stesso che ci richiede questo nuovo approccio. Con il suo malessere, il suo disagio costante e la sua drammatica irrequietezza egli si presenta come un essere fragile che, forse, ha bisogno di ritrovare, attraverso la natura, quei riti di passaggio che le generazioni che l’hanno preceduto hanno potuto sperimentare e apprezzare, come salire su un albero, camminare su un tronco per attraversare un ruscello o passeggiare nel fitto del bosco avendo paura di perdersi, ma avendo anche il coraggio di resistere.

Come mi raccontò una volta il giovane Matteo all’indomani di un episodio che aveva segnato la demarcazione tra l’infanzia e la pre-adolescenza, ma anche il suo affrancamento da un periodo particolarmente difficile e di sofferenza: *“Non riuscivo a credere in me stesso, c’era sempre un’ombra che mi seguiva e mi rendeva tutto difficile e senza soddisfazioni; vedevo gli altri enormi, più grandi di me... e tutto il mondo era gigantesco. Sempre solo com’ero cominciai a frequentare la campagna circostante e la natura, anche se i miei non erano d’accordo, e mi lasciai guarire poco alla volta, imparando*



cose che gli altri non conoscevano, a partire dal coraggio di affrontare luoghi sconosciuti... se non avevo paura di quei posti – pensai – perché dovevo avere paura degli altri e di tante altre stupidaggini che mi frullavano in testa? E così cominciò il mio cambiamento.

Matteo continua: *“Un giorno ebbi l'impressione di un mutamento forte, un'accelerazione della mia maturità, il ‘diventare grande’ che mi ripetevano i miei, l'assumermi la responsabilità di qualcosa o di qualcuno; di colpo mi ritrovai uomo”.*

A me pareva la descrizione di un rito di passaggio, la prova del fuoco tipica delle culture arcaico-primitive, il salto dalla piattaforma con i piedi legati, proprio delle popolazioni dell'Arcipelago delle Vanuatu²⁵ (trasformato oggi in bungee jumping), ovvero rito d'iniziazione che regolava l'ingresso degli adolescenti nella vita sociale della tribù, determinando un nuovo ruolo, stabilendo diritti e doveri dell'uomo.

3.3 L'importanza dell'ambiente naturale nello sviluppo del bambino

L'ambiente naturale che ha creato i presupposti per il cambiamento di Matteo, riuscirà a realizzare un radicale cambiamento anche per la nuova infanzia? Questa domanda mi frulla per la testa da quando ho iniziato a occuparmi del malessere infantile. Finché non ci sei dentro e non ne respiri l'aria mefitica, non intuisce la vastità del disagio. Finché non ti rendi conto, soprattutto, che quel disagio rimane senza risposta o viene curato con interventi psicopedagogici poco soddisfacenti o inadeguati, rimedi spesso inadatti e, in alcuni casi, applicati in modo massificato, enfatizzati oltre misura, appiattiti o omologati diagnosticamente, secondo le mode vigenti.

Il Deficit di Attenzione e Iperattività, comunemente definito ADHD, è individuabile in tanti bambini, ma ad aggravarne la portata e l'impatto in ambito familiare e sociale sono sicuramente cause individuali di disagio correlate, da valutare e interpretare caso per caso.

Se sono davvero limitati i casi devastanti di bambini minati

25. L'arcipelago è situato tra l'Australia e la Nuova Caledonia e il rito d'iniziazione cui si fa riferimento è proprio degli indigeni dell'Isola di Pentecoste.

(...) i benefici derivanti da un sano rapporto con la natura, ivi compresa l'esposizione continuativa alle pratiche ludiche all'aperto, l'educazione verde espressiva e creativa e il contatto senso-motorio libero e rilassante non soggetto al controllo degli adulti, potrebbe diventare un fattore preventivo oltre che curativo.

neurologicamente da questa sindrome, ci troviamo di fronte ad un numero sempre più ampio di bambini “falsi ADHD” e ad una moltitudine di potenziali ADHD²⁶, candidati al perpetuo nervosismo, allo stress che spesso sfocia in forme aggressive, conflittualità e oppositività a scuola e in famiglia. Per tutti e tre i casi credo che i benefici derivanti da un sano rapporto con la natura, ivi compresa l'esposizione continuativa alle pratiche ludiche all'aperto, l'educazione verde espressiva e creativa e il contatto senso-motorio libero e rilassante non soggetto al controllo degli adulti, potrebbe diventare un fattore preventivo oltre che curativo.

Un bambino, per crescere e svilupparsi in modo sano e armonico, deve poter spaziare in modo equidistante fra tre distinti mondi intercomunicanti: la sfera razionale, che sovrintende alle acquisizioni, agli apprendimenti in generale ma più spiccatamente a quelli concettuali e cognitivi; la sfera emotivo-affettiva, che è alla base dello sviluppo della personalità, del carattere e della vita sociale; la sfera corporea e senso-motoria, che regola la fisicità, la sensorialità e il movimento.

Queste tre sfere, fortemente correlate e dai confini poco precisi, lavorano passandosi continuamente informazioni, condividendo energie ed esperienze specifiche, collaborando in modelli sinergici, condizionandosi a vicenda, inibendosi a vicenda o arrivando addirittura ad escludersi.

Può succedere che una sfera impedisca all'altra di svilupparsi: l'una diventa ipertrofica mentre l'altra si atrofizza e muore, ma può anche succedere che ci siano movimenti coordinati e naturali che fanno sì che le tre sfere viaggino di pari passo senza sbilanciamenti o supremazie devastanti.

Il padre di Andrea, un bambino che ho seguito per un paio di anni, dotato e votato alla scuola, dedito quasi esclusivamente alle attività intellettuali, brillante nel profitto scolastico e nelle

26. ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) è la sigla della sindrome da deficit di attenzione e iperattività che definisce un disturbo del comportamento caratterizzato da inattenzione, impulsività e iperattività motoria. Rende difficoltoso e in taluni casi impedisce il normale sviluppo e l'integrazione sociale dei bambini. Si tratta di un disturbo eterogeneo e complesso, multifattoriale che quasi sempre coesiste con altri disturbi (fenomeno definito comorbidità). La coesistenza di più disturbi aggrava la sintomatologia rendendo complessa sia la diagnosi che la terapia. Quelli più frequentemente associati sono il disturbo oppositivo-provocatorio e i disturbi della condotta, i disturbi specifici dell'apprendimento (dislessia, disgrafia, ecc.) e i disturbi d'ansia.



sue strane dimostrazioni di erudizione storico-letteraria, si stupiva per il fatto che il figlio fosse completamente impedito nella manualità ma anche goffo e impacciato nei movimenti, spesso maldestro e accusato dagli altri di invasività o di miopia dell'altrui presenza.

Il suo recupero, lento e incerto, è avvenuto inserendolo in attività pratiche che Andrea stesso inizialmente, per paura di essere giudicato troppo severamente dagli altri, definì di “apprendistato in natura”. Egli ha riscoperto gli altri che gli stavano intorno, attraverso la riscoperta del mondo che lo circondava e attraverso – usando una sua espressione –

“...la Natura bella e sorprendente ma soprattutto amica e maestra; quando mi sporco o sbaglio io non penso di aver fatto male e lei non mi rimprovera per una caduta o per aver dato fastidio ad un uccellino... mi fa imparare con l'esempio, come quando ho saltato male un ruscello e sono caduto! Ho zoppiato per qualche giorno ma ho capito che dovevo fare attenzione al mio movimento e al mio corpo... anche imparando dagli animali!”. Specie durante i fine settimana, l'esperienza in agriturismo, che era una immersione totale in collina con un continuo alternarsi di boschi, campi coltivati a grano e uva, campagna incolta con alberi da frutta che non aspettavano altro che di essere “alleggeriti”, Andrea e il piccolo gruppo di bambini con problemi vari, avevano trovato giovamento sia comportamentale che motivazionale, dimostrandosi più pronti, rilassati, dotati delle energie necessarie per affrontare la scuola e i loro piccoli, grandi problemi e difficoltà.

Andrea con la sua testa da genio e la sua incapacità di autogestirsi, eternamente impacciato e in lotta con gli altri.

Ivan e Davide, perennemente in movimento e sempre “fuori tempo” nel gestire dinamiche a due/tre, ma autentici cicloni nel gruppo classe, capaci di destabilizzarla completamente.

Franco con il suo problema di scarsa autostima, sempre nell'ombra, indeciso e gregario.

La Natura sempre lì ad aiutarli e a dare lo spunto educativo, creare l'esperienza vissuta dal piccolo gruppo e, nel tardo pomeriggio e alla sera, ripreso e sviluppato con giochi, letture, espressività e dialogo.





SIGNIFICATO E IMPORTANZA DEL GIOCO INFANTILE

4

- Perché il bambino gioca
- Breve storia del gioco
- Gioco e intelligenza
- Lo spazio per il gioco

4.1 Perché il bambino gioca

Per il bambino muoversi è una necessità fondamentale quanto mangiare o dormire.

Dal movimento dipendono tanto il suo sviluppo fisico quanto quello intellettuale. Benché il bambino acquisisca una certa autonomia quando comincia a camminare a quattro gambe, sarà soltanto con la marcia eretta, la corsa, i salti che potrà dare libero corso al suo bisogno di esplorare e percorrere il mondo che lo circonda.

Soltanto quando il bambino si reggerà e sposterà in posizione eretta, si interesserà veramente a ciò che accade, prima a qualche metro e poi a decine di metri di distanza.

Il suo universo, prima limitato alle dimensioni del luogo in cui viveva, si amplia ora al di là di ciò che tocca e tutta la potenzialità sensoriale potrà dargliene la misura.

Solitamente si è portati a credere che il gioco sia solo un passatempo, un momento di svago adatto soprattutto alla fase della giovinezza. Diverse visioni pedagogiche, invece, valorizzano il gioco come luogo e momento privilegiato dell'educazione. Infatti il gioco, in tutte le sue forme simboliche, drammatiche, individuali, costruttive, scientifiche, assume una valenza educativa fondamentale nel processo di crescita di ogni individuo dall'infanzia all'età adulta: è infatti attraverso di esso che il soggetto impara a conoscere il mondo, a sperimentare il valore delle regole, a stare con gli altri, a gestire le proprie emozioni, a scoprire nuovi percorsi di autonomia e a costruirsi per tentativi ed errori le convinzioni sulle cose e sugli altri. Il gioco è più che un semplice divertimento: in realtà, esso è qualcosa di spontaneo e naturale e costituisce il mezzo attraverso il quale l'ambiente viene sperimentato e conosciuto, la realtà manipolata e trasformata e con cui avvengono la progressiva scoperta e la conoscenza di se stessi.

Ciò che si vuole sottolineare è come solo attraverso il gioco sia possibile assicurare all'infanzia piena soddisfazione dei bisogni fondamentali di un bambino.

L'esperienza ludica è capace, infatti, di rispondere ai bisogni autentici dell'infanzia e soddisfarli, in particolare quelli che

“I giochi dei bambini non sono giochi, e bisogna considerarli come le loro azioni più serie”

(Michel De Montaigne)

“Asi nisi masa...”

(Fellini, “8 ½”)

“Se volete essere creativi, rimanete in parte bambini, con la creatività e la fantasia che contraddistingue i bambini prima che siano deformati dalla società degli adulti”

(J. Piaget)



sembrano oggi poco considerati:

il gioco libero in ogni sua forma e modalità realizzativa, con obiettivi di puro divertimento

- divertirsi (attività afinalizzate e non-sense, stravaganze ludiche come il buttarsi per terra producendo versacci e gesti inusuali);
- muoversi e usare liberamente il corpo;
- immaginare di “far finta di...”, vivendo ruoli e situazioni relazionali, ovvero giocare con l’immaginario e avere fantasie;
- ricercare un “rifugio mentale”, un “ozio ludico” inteso come tempo e spazio di fantasticherie e di rilassamento;

l’attività, l’esplorazione, la conoscenza e la socializzazione

- conoscere il proprio corpo e utilizzare pienamente i cinque sensi;
- esprimere se stesso e ricercare benessere;
- inventare, saper realizzare e essere creativo;
- socializzare e comunicare;
- l’appagamento affettivo e la libera espressione emotiva
- esprimere le proprie emozioni;
- entrare in contatto corporeo e sentirsi appagato sul piano affettivo;
- avere spazi e tempi adeguati per entrare in comunicazione;
- ricevere attenzione e sentirsi pienamente accettato e compreso;
- il riconoscimento delle attitudini del bambino e la valorizzazione delle sue capacità e della sua autonomia
- vivere momenti di libertà e indipendenza progressiva;
- avere interessi, obiettivi e un costante pensiero rivolto al futuro;
- avere una buona autostima e essere rassicurato;
- comunicare e condividere le regole.

Il gioco rappresenta un esercizio fondamentale nella strutturazione della personalità, specialmente nell’età evolutiva infantile

Spesso il gioco ha assunto la funzione di premio, di ricompensa di condotte positive, mentre il suo valore intrinseco è stato negato e il suo significato autentico sconosciuto. L’aspetto educativo, in definitiva, totalmente trascurato.

e numerose teorie psicologiche o biologiche hanno cercato di spiegarne la ragione.

Si è parlato di gioco come superfluo di energia, secondo cui il bambino dispone di una eccessiva carica energetica che ha bisogno di scaricare in una qualunque attività ludica, di gioco come interpretazione di ruoli del passato, secondo cui il soggetto riproduce spontaneamente alcune attività dei lontani predecessori che oggi appaiono inutili come, ad esempio, la lotta, i giochi fisici o di gruppo tipici dei maschi, e ancora di gioco come esercizio preparatorio, secondo cui l’attività ludica ha il compito di esercitare funzioni biologiche che saranno poi utilizzate nella vita adulta, come ad esempio il bambino che morde un giocattolo, nello stesso modo in cui, in seguito farà consapevolmente con il cibo.

Avremo modo di vedere più avanti che il gioco assume importanza e significati che vanno ben al di là di queste prime semplici indicazioni le quali non si discostano molto dalla visione comune che per secoli ha caratterizzato il senso da attribuire all’attività ludica infantile.

Per secoli il gioco è stato visto come un’attività marginale e, per lo più, non considerata relativamente al suo significato e al suo valore. I valori approssimativi e superficiali di questa visione del gioco erano la spensieratezza e l’attività per l’attività, ovvero “il fare per il fare”.

Il gioco era soltanto associato al divertimento, alla ricreazione, con il suo carattere poco finalizzato e con il suo obiettivo costituito dall’attività in se stessa e non dagli esiti e dai prodotti del gioco stesso; era il tempo concesso prima di dedicarsi a cose più serie o una pausa dopo prolungati impegni di studio, relegato ai margini della giornata scolastica e confinato nella sfera del tempo libero. Spesso ha assunto la funzione di premio, di ricompensa di condotte positive, mentre il suo valore intrinseco è stato negato e il suo significato autentico sconosciuto.

L’aspetto educativo, in definitiva, totalmente trascurato.

Ma come si divertivano i ragazzi di duemila anni fa? Come giocavano i bambini di ieri? I bambini, greci e romani, conoscevano la palla? Giocavano a mosca cieca o con le monete? E quale atteggiamento assumevano gli adulti di allora, nei confronti



del gioco? Cerchiamo di dare una risposta a questi interrogativi mettendo in evidenza anche il modo di divertirsi di intere generazioni che si sono avvicinate sul palcoscenico della storia. Questo lavoro di ricostruzione storica dimostra come nell'“espressione del gioco”, accanto all'elemento ricreativo, culturale e pedagogico, dimori un profondo valore storico e antropologico.

4.2 Breve storia del gioco

L'attività ludica dei bambini greci si esprimeva all'interno della famiglia: le bambine giocavano con le bambole, i maschietti con la palla, con il cerchio, con l'arco e si cimentavano nella corsa e nella lotta, praticavano il tiro alla fune, l'altalena, il gioco della settimana e la trottola che chiamavano “*strombos*”. I Greci, tuttavia, tenevano il gioco ai margini della vita sociale, così come era considerato lo stesso bambino fino a sette anni: marginale e poco importante. Non mancano, comunque, testimonianze d'autorevoli personaggi che misero in evidenza la grande importanza della pratica ludica per il bambino in giovanissima età. Lo stesso Platone riteneva che il gioco fosse utilissimo per la formazione dell'infante, in special modo quelle attività svolte in gruppo e che privilegiavano il movimento fisico e l'integrazione maschio-femmina; il tutto doveva avvenire, naturalmente, sotto il controllo dei grandi.

I bambini romani, invece, come ci testimoniano Orazio, Marziale, Cicerone, praticavano molti di quei giochi che, a distanza di oltre duemila anni sono pervenuti a noi. Giocavano, spesso insieme agli adulti, a “*par impar*” (pari o dispari), “*caput et navis*” (testa o croce), al tiro al bersaglio, a mosca cieca, con i birilli, a nascondino, con la corda, con la trottola; amavano far trascinare un carretto da un topo, amavano cavalcare una canna, facevano il girotondo, costruivano aquiloni, si cimentavano nel tiro alla fune, nel gioco della morra (*micare digitis*), con gli astragali (una sorta di dadi realizzati con ossicini) e le bambine giocavano con le bambole.

I giovani romani praticavano, inoltre, molti giochi con le noci, e questo fatto era così frequente ed usuale che si usava indicare

il periodo dell'abbandono dell'infanzia proprio con il detto “lasciare il gioco delle noci”.

Nel Medioevo, invece, sia i giochi degli adulti che quelli dei bambini venivano contrastati, limitati, additati come attività pericolose. Questo atteggiamento era determinato dal fatto che la Chiesa considerava i giochi come oggetti demoniaci, fatti apposta per distogliere l'attenzione del credente dal pensiero di Dio e dalle preghiere. Si deve arrivare alla fine del Quattrocento per trovare un atteggiamento più tollerante verso il gioco. Non si accettavano assolutamente i giochi d'azzardo, ma si cominciava ad ammettere l'utilità di praticarne alcuni, come i giochi di corsa o di salto, considerati non pericolosi. Comunque, qualsiasi attività ludica doveva avvenire sotto il controllo degli adulti che dovevano guidare il gioco rendendolo “morale”.

Il dibattito sull'utilità del gioco prosegue per tutto l'Umanesimo e il Rinascimento. Bisogna, tuttavia, attendere l'Età moderna per vedere attribuite al gioco una soddisfacente dignità e una favorevole attenzione. Il Settecento è, probabilmente, il momento più alto di questo rinnovamento, un'epoca nella quale si sviluppa una pedagogia orientata ai valori sociali e civili e dove si viene precisando una cultura meno intessuta di morale religiosa, più aperta al cambiamento ed al rinnovamento.

È il periodo nel quale si diffonde un modello d'educazione più aperta e democratica, meno legata ai pregiudizi e alle tradizioni, più attenta alla formazione globale dell'educando, più rispettosa delle esigenze e delle esperienze dei bambini e, non a caso, troviamo in questo periodo vari tentativi di collegare la scuola al gioco, la cultura degli adulti a quella dei bambini, e l'idea di introdurre il gioco nel campo educativo la dobbiamo a Jean Jacques Rousseau²⁷.

Prima di lui la scuola era concepita solo per un lavoro serio e disciplinato, dove l'allievo doveva imparare a memoria

27. Jean-Jacques Rousseau (Ginevra, 1712 – Ermenonville, 2 luglio 1778). Le idee socio-politiche di Rousseau influenzarono indubbiamente la Rivoluzione Francese, ma molti ritengono che esse favorirono lo sviluppo delle teorie socialiste e influenzarono il Romanticismo. La sua eredità di pensatore radicale e rivoluzionario è probabilmente espressa al meglio nella sua più celebre frase, contenuta nel *Contratto sociale*: “L'uomo è nato libero, ma ovunque è in catene”. Rousseau teorizzò un programma pedagogico basato sul concetto di “educazione preventiva”, ossia di un'educazione che non inculca alcuna virtù, ma previene il vizio; non insegna la verità, ma preserva dall'errore consentendo il libero sviluppo della personalità. Rousseau espone la sua visione dell'educazione nell'*Emilio*, un libro parzialmente di fantasia, che racconta nei dettagli la crescita di un giovane ragazzo.

Il gioco riveste un ruolo fondamentale anche per lo sviluppo intellettuale: attraverso esso, infatti, vengono stimulate memoria, capacità di attenzione, concentrazione e vengono favoriti lo sviluppo della percezione, la capacità di confronto e di relazione. Una carenza di attività ludica denuncia, di conseguenza, gravi carenze a livello cognitivo.

determinate nozioni e acquisire determinati comportamenti, in un clima di severità, ubbidienza e distacco, ottenuto anche a costo di punizioni fisiche.

Con l'avvento della società industriale e con l'arrivo del consumo di massa, quindi con lo sviluppo dell'industria dei giocattoli, anche il modo di divertirsi comincia a cambiare: non più giochi e giocattoli auto-costruiti con regole auto-elaborate, ma giocattoli prefabbricati, imposti, senz'anima, con il risultato di espropriare il bambino dell'azione della manipolazione delle cose e della progettazione dell'intera struttura ludica. Forse può essere istruttivo, prima di proseguire nella disamina del gioco infantile, fare alcune considerazioni sul gioco degli animali, ovvero quella naturale attività che osserviamo divertiti nella quotidianità domestica con cani, gatti e pappagallini o durante le nostre visite ai parchi o nelle visioni documentaristiche.

Il gioco, per un animale, è un'attività che mira alla gratificazione individuale o di gruppo ed è comportamento tipico degli animali più giovani, strettamente legato all'esplorazione, così come all'apprendimento di comportamenti socializzanti, difensivi o predatori.

Negli animali le forme del gioco sono tipiche per ciascuna specie e, mentre da un lato dipendono da schemi comportamentali innati, che man mano si strutturano proprio attraverso il gioco fino ad avvicinarsi a quelli propri dell'adulto, dall'altro soddisfano le esigenze fisiologiche di sviluppo dell'organismo attraverso il movimento.

Nel gioco animale sono di particolare significato gli schemi comportamentali aggressivi e difensivi, che però si presentano, per lo più, come inibiti nello scopo, cioè con caratteristiche precoci e visibili di innocuità e di finzione: ciò è particolarmente evidente nei giochi fra cuccioli di predatori della stessa specie.

L'essere umano, invece, attraverso il gioco ha trovato una via per procurarsi piacevoli sensazioni di benessere e divertimento. L'uomo adulto scarica le proprie tensioni in una partita a tennis, ritrova l'allegria scherzando e giocando con il proprio cane, ritorna bambino giocando con i propri figli,

vive avvincenti avventure entrando nel magico mondo della *play station*.

Ma per i bambini il gioco ha una valenza in più.

Come per tutte le specie di cuccioli, anche per la razza umana, il gioco nelle prime fasi della vita diventa l'occupazione principale, quella attraverso cui il bambino apprende, viene stimolato e cerca, anche se in modo completamente inconsapevole, delle soluzioni di adattamento alla realtà che lo circonda. Il gioco riveste un ruolo fondamentale anche per lo sviluppo intellettuale: attraverso esso, infatti, vengono stimulate memoria, capacità di attenzione, concentrazione e vengono favoriti lo sviluppo della percezione, la capacità di confronto e di relazione. Una carenza di attività ludica denuncia, di conseguenza, gravi carenze a livello cognitivo.

È quindi importante sottolineare che il gioco del bambino non è solamente puro "allenamento alla vita", anche se può apparire come momento privilegiato per l'apprendimento di specifici comportamenti che gli saranno successivamente utili (basti pensare al gioco di ruolo "mamma e papà").

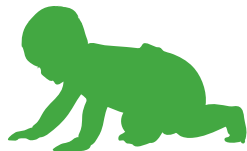
Attraverso questi giochi il bambino fa esperienza sulle caratteristiche del ruolo da lui impersonato, quindi di un'idea piuttosto che di una competenza specifica, e nel gioco vive le proprie emozioni e le elabora, offrendo all'adulto che lo osserva una fotografia autentica del suo stato d'animo, riuscendo a superare anche i piccoli e grandi traumi della vita (ne è un esempio il bambino vittima di guerra che gioca a fare il soldato, alla bambina che dopo un ricovero in ospedale punzecchia il sedere dei suoi pupazzi con una finta siringa o a quella che sgrida il proprio bambolotto come ha fatto la mamma con lei...). La psicologia ha fatto diventare il gioco infantile, le sue dinamiche, le motivazioni che ne stanno alla base, le diverse modalità, oggetto della propria analisi.

Jean Piaget²⁸ mette in correlazione lo sviluppo del gioco con quello mentale, affermando che il gioco è lo strumento primario per lo studio del processo di apprendimento del bambino. Secondo Piaget si possono individuare tre stadi di

28. Jean Piaget (1896 – 1980) è lo psicologo e pedagogista elvetico considerato il fondatore dello studio sperimentale delle strutture e dei processi cognitivi dell'età evolutiva. Piaget ha gettato luce sulle idee dei bambini e ha identificato una precisa serie di fasi ludiche.



sviluppo del comportamento nel gioco:



i giochi d'esercizio che prevalgono nel primo anno di vita, nella fase cosiddetta "senso-motoria" in cui il bambino, attraverso una serie di azioni quali l'afferrare, il portare alla bocca gli oggetti, l'aprire e chiudere le mani o gli occhi, il gettare via, il dondolare..., impara a controllare i movimenti e a coordinare i gesti. Queste attività sono portatrici di piacere per cui il bambino tenderà a ripeterle infinite volte. Le nuove esperienze in questa prima fase vengono adeguate agli schemi mentali del bambino;



dai due ai sei anni, nella fase definita "rappresentativa", troviamo i cosiddetti "giochi simbolici". Il bambino acquisisce la capacità di rappresentare una situazione tramite gesti oppure oggetti, sviluppando la capacità d'immaginazione e d'imitazione, e i giochi preferiti sono quelli del "facciamo finta che io sono...". Nel gioco del fare finta, dove anche una matita può diventare un carro armato, il bambino sa di fingere, è consapevole cioè, che non si tratta di una realtà ma di un gioco personale che gli permette di fare sue le regole del mondo. Nei giochi simbolici assume una notevole importanza il linguaggio che aiuta il bambino a creare i fantastici scenari entro cui impersonare diversi ruoli. I giocattoli vengono così coinvolti negli stati d'animo del momento e la parola aiuta il bambino a trasformare una realtà a lui ancora un po' oscura e a tratti ostile;



a partire dai 7 anni fino ad arrivare agli 11 il bambino attraversa quella che Piaget definisce la fase "sociale", caratterizzata dai giochi con regole e vera capacità di stare insieme. È in questo periodo della vita che si iniziano a vivere realmente i rapporti con gli altri e vi è maggiore aderenza alla realtà. Il bambino ora sperimenta la vita di gruppo e si trova di fronte a determinate "regole" che è tenuto a rispettare. Lo spirito di competizione o di cooperazione che deriva dalle relazioni con gli altri, soprattutto in ambienti quali la scuola, il cortile, la palestra, porta il bambino a preferire giochi che

rispecchiano tale realtà dove le regole vengono viste non più come imposizioni da accettare perché provenienti dal mondo adulto, ma mezzi necessari per il buon andamento del gioco stesso. Durante questo periodo il bambino cresce dal punto di vista delle capacità relazionali ma anche di concentrazione, attenzione e di autocontrollo.

La ricerca psicologica, come ha analizzato i rapporti fra attività ludica e sviluppo intellettuale (e anche sociale, dato che la socializzazione richiede la maturazione delle capacità cognitive ora considerate), così ha cercato di delineare quelli fra attività ludica e sviluppo affettivo ed emotivo.

È nota l'interpretazione che Freud²⁹ ha dato del gioco, e in particolare del gioco simbolico (ma, per Freud, anche giochi percettivo-motori possono caricarsi di un simbolismo inconscio). Da un lato, il timore o l'ansia che un bambino prova nei confronti di determinate cose possono venire ridotti, e quindi gradualmente dominati, attraverso la ripetuta rappresentazione ludica della situazione che è alla loro origine. Da un altro lato, impulsi o desideri che non potrebbero trovare soddisfazione sul piano concreto, perché l'ambiente fisico o sociale non lo consentono, possono esprimersi su oggetti-simbolo (per esempio, l'aggressività verso un membro della famiglia può trovare espressione nel trattamento riservato a un bambolotto). In entrambi i casi il gioco assicurerebbe un migliore equilibrio emotivo. Anche l'utilizzazione ludica di particolari oggetti può costituire un elemento di facilitazione, una importante fase di transizione per il costituirsi di positivi rapporti affettivi. D.W. Winnicott ha proposto appunto il termine di "oggetti transizionali" per indicare quei bambolotti, fazzoletti, coperte etc. che molti bambini desiderano avere sempre con sé e dai quali ricavano un senso di sicurezza, quel senso di sicurezza che più avanti verrà loro dai buoni rapporti affettivi che saranno in grado di stabilire con le persone. La natura del gioco in quanto attività sostitutiva

29. Sigmund Freud (1856 – 1939), neurologo e psicanalista austriaco, fondatore della psicoanalisi. A lui si deve il concetto di inconscio e altri termini che sono entrati nel linguaggio corrente (ma di cui spesso non conosciamo l'esatto significato): rimozione, ambivalenza, Io e Super-Io, complesso di Edipo etc. Tra le sue opere più importanti e conosciute citiamo: *L'interpretazione dei sogni*, *Psicopatologia della vita quotidiana*, *Totem e tabù*.



è stata sottolineata anche da K. Lewin³⁰.

Il bambino, osserva Lewin, passa più facilmente dell'adulto dal piano della realtà a quello dell'irrealtà, cioè della rappresentazione modificata delle situazioni in cui è immerso nella vita reale e su tale "piano di irrealtà" si muove in modo libero, con ritrovato senso di sicurezza. Il gioco offrirebbe la possibilità di esprimere desideri o tensioni che non avrebbero sfogo altrimenti. La consapevolezza degli stretti rapporti fra attività ludica e vita psichica ha portato all'utilizzo del gioco, in sede sia psicodiagnostica che psicoterapeutica. L'analisi del comportamento ludico di un bambino offre infatti indicazioni sul livello del suo sviluppo motorio e intellettuale e permette di cogliere aspetti essenziali della sua vita emotiva e affettiva. Inoltre, la graduale presa di coscienza da parte di un bambino dei sentimenti da lui vissuti o fatti vivere ai personaggi del gioco, può (come è stato sottolineato da Anna Freud³¹ e da Melanie Klein³²) avere una funzione terapeutica, o costituire un importante momento diagnostico.

4.3 Gioco e intelligenza

Secondo Howard Gardner³³, ogni persona è dotata di almeno sette intelligenze, ovvero è intelligente in almeno sette modi diversi. Ciò significa che alcuni di noi possiedono livelli molto alti in tutte o quasi tutte le intelligenze, mentre altri hanno sviluppato in modo più evidente solo alcune di esse.

Tuttavia è importante sapere che ognuno può sviluppare tutte le diverse intelligenze fino a raggiungere soddisfacenti livelli di competenza. La teoria delle "intelligenze multiple"

30. Kurt Lewin (1890 – 1947) psicologo tedesco, pioniere della psicologia sociale, ha introdotto la Teoria del Campo secondo la quale il comportamento di un individuo è regolato da fattori interdipendenti costituiti dalla sua personalità e dall'ambiente che lo circonda, determinando così ciò che viene definito lo "spazio vitale" di ogni soggetto.

31. Anna Freud (1895 – 1982), figlia del padre della psicanalisi, si è dedicata prevalentemente alla psicanalisi infantile e allo studio dei meccanismi di difesa dell'io (rimozione, formazione reattiva, spostamento, condensazione o fobie, razionalizzazioni...).

32. Melanie Klein (1882 – 1960), psicanalista austriaca nota per il lavoro svolto sui bambini e per i contributi allo sviluppo della teoria delle relazioni oggettuali (seguita da Bion e Winnicott), secondo la quale il bambino si relaziona con oggetti esterni di tutti i tipi, intesi come simboli dell'oggetto stesso e delle sue qualità affettive, permettendo la formazione del pensiero composto da pulsioni e sentimenti via via più complessi.

33. Howard Gardner. Psicologo statunitense contemporaneo noto anche per aver scritto alcuni importanti testi di psicologia dell'educazione.

sostiene, pertanto, che tutti possiamo sviluppare le nostre diverse intelligenze se siamo messi nelle condizioni appropriate di incoraggiamento, arricchimento e istruzione.

Inoltre le intelligenze sono strettamente connesse tra di loro e interagiscono in modo molto complesso. Ogni gioco o modo di giocare contiene una serie di competenze strettamente connesse tra loro e si parla, in pedagogia, di attività interdisciplinari. Un gioco di gruppo della tradizione – una filastrocca cantata e ballata in cerchio – mette in moto e in relazione più di una delle nostre intelligenze: leggere il testo e impararlo a memoria (intelligenza verbale), calcolare quanti bambini sono necessari senza superare le disponibilità dello spazio (intelligenza logico-matematica), tenere conto degli aspetti personali (intelligenza intrapersonale) e di quelli inerenti la comunicazione (intelligenza interpersonale), imparare la linea ritmico-melodica (intelligenza musicale) e il movimento collettivo (intelligenza cinestetica e visuo-spaziale). Lo stesso vale per i principali giochi di socializzazione che prefigurano un insieme di competenze quali l'attenzione, la percezione senso-motoria, la coordinazione del movimento, l'adeguamento ritmico, la capacità di sentire e valutare l'altro, la ricerca di una strategia vincente...

Se ciascuno è cosciente delle proprie intelligenze più forti e di quelle più deboli, può usare le più forti per sviluppare o compensare quelle più deboli. Per questo la visione ludica e lo sviluppo del bisogno di gioco nel bambino possono assumere, nel corso dei primi anni, un ruolo significativo: più si gioca e più si diventa intelligenti, più i bambini sono stimolati e compiono esperienze a tutto campo, più essi apprendono e si arricchiscono a livello cognitivo.

Analizziamo brevemente le sette intelligenze della teoria gardneriana:

Intelligenza logico/matematica

Capacità di usare i numeri in maniera efficace e di saper ragionare bene.

Questa intelligenza include sensibilità verso principi e relazioni, abilità nella valutazione di oggetti concreti o astratti.



- riconoscimento di modelli astratti;
- ragionamento induttivo e deduttivo;
- capacità di saper discernere relazioni e connessioni;
- abilità di svolgimento dei calcoli;
- pensiero scientifico e amore per l'investigazione.

Intelligenza linguistico/verbale

Capacità di usare le parole in modo efficace, sia oralmente che per iscritto. Questa intelligenza include padronanza nel manipolare la sintassi o la struttura del linguaggio, la fonologia, i suoni, la semantica, e nell'uso pratico della lingua.

- spiegazione, insegnamento e apprendimento verbale;
- facilità di parola;
- capacità di convincere gli altri (linguaggio e scrittura persuasiva);
- analisi meta-linguistica;
- humour basato sulla lingua;
- memoria verbale.

Intelligenza cinestetica

Abilità nell'uso del proprio corpo per esprimere idee e sentimenti; facilità ad usare le proprie mani per produrre o trasformare cose.

Questa intelligenza include specifiche abilità fisiche quali la coordinazione, la forza, la flessibilità e la velocità.

- controllo dei movimenti del corpo "volontari";
- esecuzione di movimenti del corpo "pre-programmati", schemi motori di base,
- coordinazione;
- esternazione della consapevolezza attraverso il corpo;
- connessione mente-corpo;
- abilità mimetiche;
- perfezionamento delle funzioni del corpo.

Intelligenza visivo/spaziale

Abilità nel percepire il mondo visivo/spaziale accuratamente e operare trasformazioni su quelle percezioni.

Questa intelligenza implica sensibilità verso il colore, la

linea, la forma, lo spazio. Include la capacità di visualizzare e rappresentare idee in modo visivo e spaziale.

- immaginazione attiva;
- capacità di trovare la propria strada nello spazio (forte senso dell'orientamento);
- rappresentazione di immagini mentali (visualizzazione);
- abilità rappresentativa grafo-pittorica (pittura, disegno, scultura, etc.);
- riconoscimento di relazioni di oggetti nello spazio;
- manipolazione mentale degli oggetti;
- accurata percezione da diverse angolazioni.

Intelligenza musicale

Capacità di percepire, discriminare, trasformare ed esprimere forme musicali. Capacità di discriminare con precisione altezza dei suoni, timbri e ritmi.

- apprezzamento per la struttura della musica e del ritmo;
- sensibilità verso i suoni e i modelli vibratorii;
- riconoscimento, creazione e riproduzione di suono, ritmo, musica, toni e vibrazioni;
- apprezzamento delle caratteristiche qualità dei toni e dei ritmi.

Intelligenza intrapersonale

Riconoscimento di sé e abilità ad agire adattivamente sulla base di quella conoscenza. Capacità di avere una accurata descrizione di sé; coscienza dei propri stati d'animo più profondi, delle intenzioni e dei desideri; capacità per l'autodisciplina, la comprensione di sé, l'autostima. Abilità di incanalare le proprie emozioni in forme socialmente accettabili.

- concentrazione mentale;
- capacità di attenzione, memoria e reattività (es.: saper ascoltare e reagire ad una precisa consegna);
- metacognizione (riflettere su ciò che si sta pensando, rielaborare e correlare);
- coscienza e discriminazione della gamma delle proprie



- emozioni;
- coscienza delle aspettative e delle motivazioni personali;
- senso del sé;
- coscienza spirituale.

Intelligenza interpersonale

Abilità nel percepire e interpretare gli stati d'animo, le motivazioni, le intenzioni e i sentimenti altrui.

Ciò può includere sensibilità verso le espressioni del viso, della voce, dei gesti e abilità nel rispondere agli altri efficacemente e in modo pragmatico.

- comunicazione verbale/non verbale efficace;
- sensibilità verso gli altri;
- capacità di creare e mantenere la "sinergia";
- profondo ascolto e comprensione delle prospettive altrui;
- sviluppo di relazioni empatiche;
- lavoro in gruppo con modalità cooperative.

Gardner ha aggiunto successivamente un'ottava intelligenza, quella naturalistica.

Oggi è forte l'impatto con i problemi dell'ambiente e sono evidenti le grandi dosi di intelligenza e sensibilità richieste per salvare l'ambiente dal degrado, dall'abbandono, dal depauperamento; per salvare specie animali dall'estinzione; per preservare foreste pluviali dalla distruzione totale che causerebbe cataclismi climatici; per proteggere animali dallo sfruttamento sfrenato, dall'abbandono, dalla vivisezione, dalla violenza imposta; per proteggere dall'estinzione piante tropicali medicinali utilizzate per combattere gravi malattie e forme tumorali; per ridurre l'inquinamento di intere regioni che provoca effetti devastanti sulla salute degli uomini; per rendere le nostre città più vivibili, i nostri cibi più sani, le nostre case più sicure.

Chi ha una spiccata intelligenza naturalistica manifesta:

- comunione con la natura;
- sensibilità verso flora e fauna;

- amore per l'allevamento di animali o la coltivazione di piante;
- cura e interazione con creature viventi;
- apprezzamento dell'impatto della natura su di sé e di sé sulla natura;
- capacità nel riconoscere e classificare oggetti naturali.

Howard Gardner ha ipotizzato una nona intelligenza, l'intelligenza esistenziale. Essa concerne la capacità di saper riflettere sulle tematiche fondamentali della nostra esistenza e la propensione al ragionamento astratto per categorie concettuali universali.

4.4 Lo spazio per il gioco

L'investimento spaziale del bambino

È noto, e lo diamo per scontato, che il bambino desideri muoversi, giocare e avere a disposizione uno spazio da scoprire da solo, in autonomia, ricerchi un ambiente che egli stesso possa riconoscere come patrimonio territoriale e, al pari di un cucciolo di gatto o di cane, lo possa segnare, marcare con il suo corpo, esplorare palmo a palmo, "investire" con lo sguardo, misurare e annusare...

Appena acquisita la posizione eretta, il bambino concepisce lo spazio sociale a disposizione come territorio da esplorare e conoscere con una modalità ludica, sia che si tratti di un approccio senso-motorio individuale, che di gioco simbolico includente o meno aspetti di coinvolgimento con altri amici o compagni occasionali.

Quando parliamo del bambino che gioca, inevitabilmente, parliamo del suo movimento e di come il suo corpo "investe" gli ambienti con cui entra in contatto (la sala d'aspetto del medico, il marciapiede, la palestra, l'appartamento del vicino...), ma non è solo il corpo, inteso esclusivamente come fisicità, ad occupare gli ambienti aperti o chiusi che lo circondano, ma anche la sua componente mentale, emotiva e cognitiva. È importante focalizzare questa affermazione perché, spesso, sfugge ai più l'importanza della relazione



intercorrente tra gioco e spazio disponibile, negandone il valore o dando scarsa importanza ai modi di interagire con l'ambiente da parte dell'infanzia.

Alcuni bambini si muovono in continuazione e in modo sfrenato, e di loro si parla di “piccole pesti” costantemente agitate e spesso maldestre: sono bambini che non “percepiscono” lo spazio intorno a sé e che hanno un atteggiamento bulimico nei confronti di esso; spesso queste pesti attirano la nostra attenzione perché da una parte ne siamo divertiti, ma dall'altra ci chiediamo perché i genitori non intervengano per limitare il comportamento dei figli, al fine di evitare loro una pericolosa e diseducativa abitudine che potrebbe consolidarsi nel tempo. Poiché attribuiamo a questi bambini una vitalità e un'energia tipiche e naturali per l'infanzia, siamo particolarmente indulgenti nei loro confronti, ma ad un'analisi più approfondita ci accorgiamo che essi fanno un “esercizio” sbagliato, si muovono troppo e male senza utilizzare l'azione ricompositiva atta a metabolizzare tutti i dati sensibili della loro azione motoria: quanto è grande lo spazio, com'è suddiviso, da chi è occupato, cosa piace, perché incute paura o soggezione...

Manca l'attivazione di un ottimale livello di coscienza che renda sinergiche le competenze senso-motorie, emotivo-affettive e razionali. Altri bambini, invece, non si muovono per niente, se non con estrema cautela, timidi e intimoriti dagli spazi troppo ampi e per nulla soddisfatti di lasciare segni o tracce della loro presenza.

Hanno un gran desiderio di passare inosservati, forse perché si sentono inadeguati, temono il confronto con i compagni, hanno paura di affrontare gli altri, sono timidi o nascondono piccole difficoltà o grandi drammi.

Sono questi due esempi estremi che fotografano, evidentemente, disagi e problematiche psicomotorie, ma l'analisi del mondo infantile è estremamente variegata e ricca di sfumature comportamentali e relazionali. Il bambino è un'unità psicofisica che si muove in continuazione per natura, portandosi dietro gioia, desideri, voglia di fare ed energia, brama di esplorare, sperimentare e conoscere, ma anche frustrazioni, limitazioni,

ansie, *stress* e aggressività.

È il bambino nella sua globalità: un essere unico e irripetibile che proietta, nello spazio ludico e di vita con cui interagisce quotidianamente, il suo “stare al mondo”, i tratti caratteriali e personologici che noi percepiamo come punti di forza o di debolezza, mostrando le qualità del suo movimento e delle sue modalità ludiche. Tutto il suo essere ci parla di lui: lo sguardo e il sorriso, la postura e la velocità di spostamento, il suo equilibrio generale, il ritmo della sua azione, la distanza verso gli oggetti e le persone, la comunicazione, la quantità e le caratteristiche dell'occupazione spaziale (completa, parziale, perimetrale, centrale).

La relazione che lega lo spazio e il gioco infantile, vista “con gli occhi del bambino”, è molto stretta e determina diverse risposte e atteggiamenti.

Ambienti chiusi, angusti o rigidi possono determinare:

- passività e inazione;
- nervosismo o aggressività;
- scarsa curiosità e senso di noia;
- limitazione delle acquisizioni sensoriali e motorie;
- aumento dell'incapacità di adattamento e autoregolazione;
- accentuazione di sentimenti di chiusura e timidezza;
- aumento della promiscuità senza contatto;
- negazione dell'espressione psicomotoria;
- limitazione del senso di libertà;
- caduta della motivazione e del piacere motorio.

Ambienti aperti, flessibili e creativi possono determinare:

- maggiore attenzione e curiosità;
- aumento del desiderio di gioco e di comunicazione;
- voglia di socializzare e comprensione dei meccanismi di inclusione/esclusione;
- adeguata espressione psicomotoria;
- rafforzamento dell'autonomia e della sicurezza;
- sviluppo della creatività;
- consapevolezza della propria presenza nel mondo;
- capacità di organizzarsi e risolvere i problemi.

L'espressività motoria si libera attraverso il gioco spontaneo grazie al quale il bambino si crea le rassicurazioni necessarie alla conquista dell'identità e dell'autonomia; occorre creare le condizioni affinché il bambino possa vivere il piacere di agire e che lo stesso possa trasformarsi, a livello tonico-emozionale, in un clima di sicurezza affettiva e in una dimensione spaziale varia che egli deve avvertire soprattutto vera e naturale.

Gli spazi sociali e ludici offerti dal mondo adulto

Prendiamo ora in considerazione l'aspetto inerente l'analisi degli spazi sociali destinati al gioco infantile. Il mondo adulto pensa che il bambino si possa accontentare di qualsiasi tipo di spazio-gioco e ha difficoltà a cogliere i suoi bisogni ludici e il soddisfacimento delle sue naturali curiosità esplorative, ricreative e motorie, ma se riflette attentamente e ripensa all'esperienza infantile trascorsa, si rende conto di una realtà che spesso sfugge, nascondendosi tra le pieghe di una quotidianità che omologa e appiattisce: gli spazi chiusi dentro cui releghiamo i nostri figli (casa, scuola, palestre o strutture analoghe), rappresentano circa il 90 % dell'offerta ludica che mettiamo loro a disposizione. L'espressività ludico-motoria dei bambini è concepita come un percorso di maturazione psicologica che permette il passaggio dal piacere di agire al piacere di pensare, inteso come principio organizzatore della propria identità; il gioco libero è la base della costruzione evolutiva del pensiero attraverso la scoperta e l'interazione con l'"altro" e la realtà esterna. In questo senso il gioco libero all'aria aperta o in ambienti creativi non istituzionali, diviene un'opportunità di crescita per ogni bambino. Nelle fasi che precedono il suo ingresso a scuola, periodo caratterizzato da un maggior decentramento rispetto alla vita maggiormente trascorsa nella casa-nido e negli ambienti più protetti, il bambino inizia il processo di autonomia rispetto ai sentimenti forti e invasivi degli anni precedenti, contraddistinti da una forte dipendenza familiare e soprattutto dall'interazione simbiotica con la madre.

Il bambino, applicando una "presa di distanza" anche dal padre e dal resto della famiglia, comprese le altre figure educative di riferimento, desidera affrancarsi e acquisire sicurezza personale. Il movimento e il gioco libero afinalizzato – moto e azione fatti per il puro piacere di farli, senza porsi alcun obiettivo – diventano, pertanto, gli strumenti privilegiati per i più piccoli per esprimere le esperienze vissute, connotate dagli affetti di piacere e di dispiacere: in questo senso si sviluppa il concetto di espressività motoria che è profondamente correlato ai concetti di spazio e di tempo, a loro volta propedeutici per l'acquisizione e il consolidamento di schema e immagine

corporei. L'espressività motoria si libera attraverso il gioco spontaneo grazie al quale il bambino si crea le rassicurazioni necessarie alla conquista dell'identità e dell'autonomia; occorre creare le condizioni affinché il bambino possa vivere il piacere di agire e che lo stesso possa trasformarsi, a livello tonico-emozionale, in un clima di sicurezza affettiva e in una dimensione spaziale varia che egli deve avvertire soprattutto vera e naturale.

L'intuito del bambino ha la capacità di selezionare, e quindi di reagire più o meno positivamente agli ambienti di gioco che ha a disposizione, dimostrandosi disponibile, attivo e collaborativo in condizioni libere e non artificiali.

Viceversa, in spazi troppo organizzati o in situazioni ludiche che egli considera imposte o guidate secondo modalità poco comprensibili o inconfondibili, il bambino si allontana, spesso chiudendosi senza alcuna possibilità di espressione, limitando di fatto la sua possibilità di crescita attraverso il gioco. Emerge con chiarezza che le strutture adibite a gioco non sono quelle scelte e desiderate dai bambini; gli spazi ludici disponibili non sono quelli che essi si sono conquistati o che hanno individuato secondo una libera scelta, bensì ciò che gli adulti e l'attuale assetto sociale hanno riservato loro: prendere o lasciare senza possibilità di intermediazione, anzi con il sospetto che il mondo adulto sia arrivato all'inconscia e terribile determinazione di concepire e organizzare gli spazi ludici – ultima ratio – come territori di confino, barriere di contenimento o, per usare un'espressione che mi è cara, come riserve per l'autodifesa dell'adulto o di limitazione dell'esuberanza infantile. C'è sicuramente qualcosa che agisce in modo antagonistico nella nuova organizzazione che ha dato vita alla filosofia che ha previsto e ideato la logica degli spazi sociali ludici. Lo spazio di gioco che il bambino ha a disposizione è, dunque, una cartina di tornasole che può descrivere e precisare il ruolo, l'importanza e il posto che egli occupa in famiglia e nella società, ma anche interpretare l'estensione e la profondità che il mondo adulto riserva all'universo ludico del bambino.

Un piccolo universo, attualmente ridotto e schiacciato, limitato e imprigionato dalle nuove paure genitoriali e dalla stringente

Quasi sempre nelle strutture scolastiche e prescolastiche è invalsa la tendenza a tenere segregati i bambini nelle aule, nelle mense e negli altri locali accessori, specie durante la stagione fredda. È mia opinione, supportata da autorevoli testimonianze e pareri di colleghi e medici pediatri, che i bambini debbano uscire comunque all'aria aperta...

organizzazione dei tempi familiari.

La mia esperienza in campo ludico-motorio mi ha permesso di evidenziare alcune linee-guida fondamentali.

- Il bambino ha necessità di utilizzare spazi verdi all'aperto (vedi approfondimenti: scheda 2 pag. 259 – scheda 7 pag. 303)

Questi spazi vanno ricercati sia nell'ambiente urbano attraverso la realizzazione di nuovi parchi e aree verdi, ma occorre formare una nuova coscienza sociale che valorizzi e recuperi il gioco libero nella natura – dalla campagna circostante a tutte le zone verdi disponibili – modificando l'atteggiamento adulto e la comune visione pedagogica che tende sempre più a privilegiare gli spazi chiusi nella prassi ludica o a individuare nei “contenitori” per l'infanzia (ludoteche, baby-parking, extrascuola, palestre...) la risoluzione e la canalizzazione forzata dell'attività ludica e del tempo libero infantili. Il bambino ne soffre, e ne soffre soprattutto la sua salute psicofisica. Quasi sempre nelle strutture scolastiche e prescolastiche è invalsa la tendenza a tenere segregati i bambini nelle aule, nelle mense e negli altri locali accessori, specie durante la stagione fredda. È mia opinione, supportata da autorevoli testimonianze e pareri di colleghi e medici pediatri, che i bambini debbano uscire comunque all'aria aperta per un adeguato periodo di tempo, proporzionalmente al tempo trascorso al chiuso, anche quando le condizioni meteo sono inclementi, sfruttando opportunamente gli spostamenti di servizio, come ad esempio il trasferimento in mensa, nei laboratori o in palestra. Il concetto di benessere e di salute è un insieme calibrato di componenti fisiche che hanno a che fare con il corpo e la sua fragilità fino all'insorgenza di malattie, con i fattori di interdipendenza con l'ambiente, nonché con gli aspetti psicologici e relazionali. Ci troviamo così di fronte ad un bambino che non si può esprimere in un ambiente sano e naturale e che vede compromessa la sua possibilità di corretta crescita psicomotoria attraverso il movimento, l'esercizio libero e l'appagamento ludico nell'ambiente verde, che non può star bene né considerarsi appagato o

realizzato nel suo diritto alla salute e al divertimento. Un bambino candidato al disagio e alla fragilità psicofisica.

- Preferire spazi al chiuso flessibili e improntati veramente all'attività creativa (vedi approfondimenti: scheda 3 pag 267 – scheda 6 pag. 293).

Gli spazi al chiuso, quando sono effettivamente scelti e accettati dal bambino, rappresentano una risorsa. Rimarco ciò perché, spesso, egli è obbligato per ragioni di organizzazione familiare, a frequentare determinati ambienti, oppure perché spinto dalle indicazioni e dai desideri genitoriali più che dalla sua effettiva volontà.

Il catalogo delle attività e delle strutture a disposizione per il tempo extrascolastico è omologato e appiattito:

STRUTTURE	DISCIPLINE/ATTIVITÀ	TIPOLOGIA UTENZA
PISCINE	Attività natatoria di vario tipo	Fruizione mista
PALESTRE	Danza e pallavolo Arti marziali Basket Calcio/calcetto	Utenza femminile Fruizione mista ma a prevalenza maschile Prevalenza maschile Appannaggio esclusivo maschile
LUDOTECHE/BIBLIOTECHE BABY PARKING		Fruizione mista

Queste discipline assolvono ad un compito importante, ma non esauriscono completamente la domanda proveniente dall'infanzia perché:

- si occupano quasi esclusivamente del versante sportivo con l'acquisizione di competenze tecnico-disciplinari e precoce contatto con l'aspetto agonistico-competitivo;
- escludono la fascia d'età dai 3 ai 5/6 anni, interessata quasi esclusivamente al gioco di esplorazione, prevalentemente senso-motorio atto a ricercare e sperimentare gli schemi motori di base, ma del tutto incapace di includere il coinvolgimento in giochi che prevedono regole e capacità di concepire il gruppo;



È importante ampliare la gamma e l'offerta degli spazi chiusi, facendo sì che essi offrano possibilità ludica "aspecifica" cioè gioco libero semplice, fantastico-creativo, socializzante, favorente la comunicazione e la crescita del bambino...

- determinano una netta separazione maschi-femmine, contribuendo ad una scarsa o nulla conoscenza dei due sessi e inducendo ad una cristallizzata visione uomo-donna;
- non esauriscono i bisogni espressivi e la curiosità infantile che si volge in altre direzioni, come l'ambito grafico e pittorico, quello sonoro-musicale, la lettura, lo sviluppo immaginativo, la pratica mimico-gestuale e teatrale.

Ludoteche, biblioteche e baby-parking sono invece strutture che dichiarano intenti educativi e presentano una carta dei servizi di tutto rispetto, ma finiscono per declinare gli obiettivi ideali in favore di una pratica generica di "badanza" infantile, ascrivibile a quel modello di pedagogia dei "contenitori educativi" che risulta funzionale solo a se stessa. All'interno dei baby-parking agisce un implacabile meccanismo definibile "stato di necessità" che tanto assomiglia alla traduzione letterale della loro denominazione.

È importante ampliare la gamma e l'offerta degli spazi chiusi, facendo sì che essi offrano possibilità ludica "aspecifica" cioè gioco libero semplice, fantastico-creativo, socializzante, favorente la comunicazione e la crescita del bambino come vero soggetto e protagonista dell'attività di gioco.

- Favorire l'ascolto, il dialogo e l'interazione tra genitori e figli incoraggiando l'uso di uno spazio "privato" o "zona rifugio" (vedi approfondimento scheda 9 pag. 319).

La camera da letto, o stanza riservata al bambino, deve essere voluta e progettata per favorire lo scambio in famiglia. La visione ispiratrice, purtroppo, è ancora di tipo adultistico e poggia su idee che sottendono:

- praticità e facilità di riordino/pulizia;
- massimo utilizzo sul versante cognitivo e razionale, arredata cioè per l'ambito "studio" che prevede lo svolgimento di compiti e lezioni;
- rigidità e allineamento (specie per la progettazione

La camera deve essere semplice ma co-progettata con il bambino stesso, di tutta flessibilità, costruita con materiali sani e durevoli, ricca di elementi optional, sfruttata completamente...

della stanza definitiva) con il restante arredo domestico;

- compensazione delle qualità creative dell'arredo con colorazioni eccessive e dannose degli ambienti e cromatismi inadeguati per alcuni mobili che, alla luce della teoria dei colori, non favoriscono il rilassamento bensì predispongono fortemente il bambino al nervosismo e all'aggressività (esempio: armadi a soffitto gialli abbinati a lettini rossi).

Da parte dei genitori non c'è l'idea di coinvolgere il bambino, ascoltando le sue esigenze e potenziando la gamma dei suoi interessi: in effetti la stanza dovrebbe assumere un ruolo importante tale da diventare un vero e proprio "progetto educativo", uno spazio di gioco a tutto campo (espressività musicale e grafo-pittorica, curiosità, motricità etc.), capace di identificare anche un luogo segreto, una "zona rifugio" o di libertà dove, sottraendosi alla vista e al controllo genitoriale, egli può sentirsi libero di fantasticare e trovare sfogo al piacere di parlare a se stesso.

La camera deve essere semplice ma co-progettata con il bambino stesso, di tutta flessibilità, costruita con materiali sani e durevoli, ricca di elementi optional, sfruttata completamente attraverso l'occupazione del soffitto (mobili e elementi sospesi) e, soprattutto, del pavimento (giochi a terra, pittura, parlare con gli amici...).

Al contrario, l'accentuazione del tradizionale angolo studio, corredato ed enfatizzato da mille moduli tecnologici, contribuisce all'isolamento del bambino o almeno a creargli alibi sufficienti per una comunicazione fredda e scostante, fornendogli davvero pochi stimoli sul versante formativo ed espressivo di cui ha maggiormente bisogno.

- Incentivare la realizzazione e l'utilizzo di spazi sociali, culturali e di gioco collettivo (vedi approfondimenti: scheda 1 pag. 253 – scheda 2 pag. 259 – scheda 3 pag. 267 – scheda 4 pag. 275).

Parliamo di tutte le strutture e i servizi pubblici che, con un po'



di “fantasia politica”³⁴, gli amministratori delle Città potrebbero rendere operativi, trasformando ciò che già esiste e affidando ad Associazioni e a risorse umane esperte le sorti di servizi educativo-culturali molto interessanti e strategici per una *polis* moderna. Parliamo di biblioteche comunali, centri di cultura, ludoteche, centri di aggregazione e spazi espressivi (musica, arte, multimedialità, lettura...), palestre, ma anche momenti gioco ed eventi, fino a comprendere servizi apparentemente marginali come l’accompagnamento mattutino a scuola, da effettuarsi a piedi.

Voglio presentare un breve quadro di riferimento delle principali categorie di giochi, ben sapendo che esso non ha la pretesa di risultare esaustivo dell’argomento, ma che può essere utile per chiarire ulteriormente le potenzialità formative del gioco e, nel contempo, indicare le lacune e le carenze sociali sul gioco. Ognuno potrà equiparare le possibilità elencate con la reale attività ludica svolta quotidianamente dai propri figli e accertare in quali direzioni si stia limitando la più importante funzione dell’infanzia: il gioco.

Giochi della tradizione

Sono i giochi “di una volta”, quelli dei nonni, i giochi che tutti conoscono, anche se nel corso degli anni hanno subito modificazioni minime oppure talvolta è stato loro cambiato completamente il nome. In genere sono giochi che abbina-
no semplicità, uso del corpo e del movimento. Forti sono in essi l’implicazione relazionale, il contatto fisico e l’aspetto conoscitivo interpersonale. Sono giochi che sviluppano un certo senso di libertà e necessitano di spazi grandi, meglio se all’aperto, giochi di movimento dove conta correre, essere reattivi, dove è possibile nascondersi nel gruppo e far passare inosservato un eventuale insuccesso. Sono giochi in cui ci si diverte sempre con un impegno minimo e dove si può anche barare o cercare di trarre vantaggio in modo incorretto e sotto gli occhi di tutti (la questione è apparentemente banale: barare al gioco per il bambino significa mettersi alla prova,



34. Si fa riferimento al motto sessantottino “La fantasia al potere” introdotto e gridato durante il maggio francese, ma usato dalle successive generazioni per chiedere con rabbia uno sforzo libertario e creativo da parte della classe politica al governo.

verificare se il sistema di regole esterne del sistema educativo a cui egli si è acriticamente sottomesso finora ha lasciato il posto ad un sistema di regole interne; il binomio “barare-essere corretto” è vissuto in modo ambivalente ed è la misura del suo grado di autonomia e maturità).

Esempi di questa tipologia ludica sono “nascondino”, “guardie e ladri”, “l’orologio di Milano”, “regina, reginella”, “strega impalata” etc. Si tratta di giochi relativamente semplici e facili da eseguire e, proprio per la loro semplicità, il divertimento è sempre assicurato. La semplicità della loro organizzazione ci dice che, ieri come oggi, il gioco è un diritto di tutte le bambine ed i bambini. I giochi tradizionali si prestano per accogliere insieme grandi e piccoli, bambini cioè anche di età diverse. La maggior parte dei giochi della tradizione può essere svolta in qualsiasi modo e in qualsiasi luogo ed è poco competitiva. Nella maggior parte di questi giochi ciò che rimane alla fine è l’identità del gruppo. In alcuni casi, invece, si gioca da soli e il problema non sussiste: la “gara” è con se stessi. In altri casi ancora, nei quali è previsto il gruppo, non ci sono ruoli esclusivi ma spesso i compiti sono complementari, come dire che c’è il ruolo giusto per ognuno, salvo poi, dopo un certo tempo, provare a scambiarseli. In moltissimi casi i giochi proposti favoriscono l’integrazione.

Diversi giochi vedono confrontarsi singoli bambini e bambine che risultano così impegnati nel riconoscere la presenza dell’altro, il punto di vista altrui. Per “necessità” devono adattarsi reciprocamente l’uno all’altro, debbono acclimatarsi vicendevolmente, integrarsi come condizione indispensabile per potere giocare insieme. Si pensi ad esempio al gioco del tiro alla fune: il problema non è solamente quello della forza. Conta soprattutto la sincronia dei tempi ed è necessario guardarsi in faccia e trovare un’intesa per potere iniziare il gioco. Anche per quanto riguarda i materiali, i giochi della tradizione sono molto semplici da realizzare. Non vengono mai richiesti materiali particolarmente strutturati. In molti casi non c’è bisogno di nessun oggetto mentre in altri i materiali necessari alla realizzazione del gioco sono “poveri” e perciò facilmente reperibili nell’ambiente circostante (fazzoletto, palla prigioniera,



lupo ci sei?, ruba bandiera, il gatto e i topi...). Ciò che in tutti i giochi è richiesto è il coinvolgimento. Occorre che le bambine ed i bambini siano disponibili ad immergersi completamente. Non è sufficiente simpatizzare: occorre invece estraniarsi dal reale per entrare in un'altra realtà, quella rappresentata dal contesto del gioco. Si richiede insomma che venga costruito un contesto "forte" all'interno del quale gli attori si riconoscono ed interagiscono.

In tutti i giochi è assicurata la richiesta di una qualche abilità personale, e pur presentandosi in forme diverse, ogni gioco invita il bambino a mettersi alla prova: per questo vengono via via richieste abilità costruttive, motorie, di interazione, di cooperazione, di opposizione, l'utilizzo di quelle intelligenze di cui si parlava prima.

Ciò che conta è la varietà e ognuno può essere bravo in qualcosa, anche in qualcosa di remoto e minimo e questo aspetto può determinare le varianti dei giochi che risultano funzionali alle attitudini e alle capacità dei partecipanti oppure creare i presupposti, attraverso elaborazioni di contesti diversi, per l'invenzione di nuovi giochi.

Giochi di socializzazione

Per loro natura prediligono ambienti chiusi ma non angusti perché, in genere, vengono svolti in cerchio da gruppi classe o da gruppi informali abbastanza numerosi, che hanno necessità di conoscersi e di iniziare un'esperienza di vita collettiva. Giochi come "gatto nero", "fazzoletto", "mosca cieca" etc. Caratteristica comune a tutti questi giochi è la possibilità di entrare in contatto diretto con l'"altro", usare i cinque sensi e ricevere informazioni non-verbali dal singolo e dal gruppo. Spesso vengono utilizzati per conoscere le dinamiche di classe, come un test sociometrico per osservare i legami, le amicizie, i livelli di accettazione o di integrazione.

Giochi di senso, ritmo, attenzione e movimento

Sono i giochi psicomotori, motori o ludico-sportivi che si possono fare in cortile, in palestra o in un analogo spazio grande. Basta poco materiale e un po' di fantasia (una palla,

corde, materiale di recupero, sedie...) per divertirsi, utilizzare il corpo liberamente, scaricare le energie e imparare gli schemi motori basilari come correre, saltare, stare in equilibrio, lanciare... Spesso sono giochi che esaltano le dinamiche di gruppo, l'acquisizione delle regole e aiutano a vivere meglio nel proprio corpo e a muoversi nello spazio. La natura di questi giochi richiede una certa dose di libertà e implica un dinamismo che difficilmente trova riscontro nella pratica educativa scolastica e non: spesso in palestra vedo eseguire percorsi tristi e semplificati che annoiano e innervosiscono i bambini che sono costantemente in attesa del proprio turno. In questi casi mancano i giusti tempi dell'esplosione corporea, della piena e libera espressione del movimento.

Sono preferibili percorsi dinamici all'aperto, carichi di movimento e in cui i bambini possano effettivamente esercitare le conquiste motorie, mettendosi alla prova fisicamente.

Alcuni giochi, come "il direttore di musica" (un bambino esce e il resto del gruppo in cerchio segue i gesti-suono di un direttore segretamente scelto che è obbligato a cambiare spesso "musica" e, per questo, prima o poi viene scoperto dal bambino uscito) oppure "l'occhiolino" (in cerchio un bambino fa l'occhiolino a un altro; i due si devono scambiare di posto senza farsi precedere dal giocatore posto al centro e chi è stato chiamato continua il gioco) inducono il gruppo alla velocità di esecuzione, al ritmo, all'imitazione e all'attenzione verso l'altro per cogliere il "momento giusto".

Giochi all'aperto e in natura

È il tema centrale del libro e ho riservato una trattazione specifica a questa attività ludica e, più volte, attraverso digressioni, ho trovato il modo di dedicare all'argomento un pensiero o uno spunto interessante. È ovvio che tanti giochi, o varia attività motoria che ho descritto e descriverò, possono essere realizzati negli spazi esterni e devono essere organizzati in modo tale da sfruttare al meglio le potenzialità di spazio e ambiente a disposizione. Ma qui voglio parlare proprio del modo puro di giocare nel verde che vede il "soggetto bambino" e il "soggetto natura" interagire e confrontarsi.





È l'idea del bambino che da solo o in compagnia si “avventura” in un boschetto, che si lascia sfiorare dal vento, che rimane a tu per tu con il sole, osserva le nuvole che si spostano velocemente. In questo modo il bambino gioca, conosce, scopre ed è curioso di inseguire e riascoltare il verso di una poiana o di impaurirsi per un improvviso fruscio. Correre, saltare e conoscere ad uno ad uno gli alberi e i cespugli di una stradina, utilizzarli come elementi per uno slalom: questa è conoscenza, gioco, capacità di sentire che l'ambiente ti appartiene e ti riserva ogni giorno infinite sorprese sensoriali, motorie e mentali. Immaginiamo un gruppo di bambini che hanno trascorso una giornata immersa in questa dimensione ludica. Improvvisamente si fa tardi e il gruppo di amici decide di fare un ultimo gioco che, però, nella vita di tutti i giorni si fa poco e male. Qualcuno propone: “Giochiamo a nascondino?”.

Quando mai si può avere un'occasione simile? Tante possibilità di “oscurarsi” e perdersi tra i cespugli, dietro un masso, alberi e fogliame per una rapida sbirciatina, una corsa folle e lunga con bambini che arrivano in più direzioni. Forse ci si può concedere un po' di tempo in più e il gruppetto decide di giocare a un gioco crudo e drammatico – una specie di bianchi contro indiani – che prevede di catturarsi a vicenda e portare tutti gli eventuali prigionieri dentro alle capanne costruite con frasche. Prima di rientrare e salutare gli amici, appena il tempo di lanciare uno sguardo all'albero più alto che parla al gruppo facendo muovere le sue fronde al vento.

Parlando di questo tipo di attività ludica e di queste esperienze è utile citare l'organizzazione scout che opera in tutto il mondo e che favorisce il rapporto con la natura attraverso la creazione di campi, attività di esplorazione e soggiorni, educando all'autonomia e a quell'arte della sopravvivenza di base che identifichiamo nell'imparare a fare un fuoco, cucinare, conoscere il territorio e vivere dentro alla natura.

Giochi cantati e ballati

Mille modi per giocare, cantare e ballare ma la forma tipica vede il privilegio della tradizionale formazione in cerchio



dandosi la mano. Occorre cantare o fare un coro parlato (una frase ripetuta o una filastrocca recitata coralmemente), abbinando movimenti coreutici semplici e con soluzioni finali che implicano un divertimento, una confusione giocosa come lo scambio del partner o l'esecuzione di un movimento collettivo buffo come la caduta rovinosa del gruppo oppure una serie di gesti-suono correlati al ritmo (un-due-tre-pausa eseguiti battendo il ritmo sulle ginocchia destre/sinistre dei vicini).

Si possono eseguire giochi cantati e ballati tradizionali, ma anche quelli che sono frutto di un lavoro creativo del gruppo di bambini. Particolarmente indicati i motivi etnici tratti da modelli e temi originari della cultura africana o legata all'immaginario musicale delle più svariate culture. Tutti i bambini sanno imitare il movimento danzato orientale o creare un'efficace fantasia musicale spagnola.

Quando parliamo di ritmo, ogni bambino sa istintivamente scandire con le diverse parti del corpo gli accenti e la cadenza di un brano musicale o di una canzoncina.

Al di là del piacere che il gruppo ricava dall'attività ludico-musicale, questi giochi contribuiscono notevolmente allo sviluppo della coordinazione, alla capacità di orientamento destra-sinistra, alla definizione del senso ritmico così importante come pre-requisito della competenza letto-scrittoria.

Giochi per grandi gruppi

Quando occorre lavorare con grandi gruppi e si ha a disposizione uno spazio grande, come un cortile o una piazza, si possono richiamare giochi-azione che coinvolgono e generano energia e ilarità in tutti, pur essendo giochi caotici, poco chiari e indefinibili temporalmente.

In genere mettono a confronto-scontro categorie, vere o immaginarie, come cow boy contro indiani, pirati contro regolari, rane contro topi...

C'è un movimento incontrollato ma, quasi sempre, il bello di questi giochi è la preparazione e la crescita graduale del senso di identità e di appartenenza ad un gruppo.

Ci si diverte per un'ora e più a travestirsi con stracci, truccarsi, preparare strategie e tattiche con il coinvolgimento di





tutti, cori e frasi da ripetere per farsi coraggio, dopodiché... quattro corse e una mezza incursione rituale e tutti ritornano alla base, alla loro tribù. Il gioco si ripete più volte, nessuno ha capito cosa sia successo, chi abbia perso o vinto, non si è capito neppure lo scopo esplicito del gioco, ma tutti sono contenti e soddisfatti.

Giochi creativi e giochi infiniti

Quando mancano lo spazio e il materiale per giocare, quando pare non esistere la possibilità di giocare, ecco che scende in campo la fantasia, la libera associazione, l'espedito creativo che getta ponti e unisce diversi linguaggi e discipline.

Spesso è l'educatore accorto che vi ricorre, con l'esplicita intenzione di fare qualcosa di nuovo o di poco legato ai condizionamenti. Si vuole inventare una storia? Si vuole immaginare una realizzazione su diversi piani espressivi? Basta recuperare fotografie, oggetti, profumi e aromi vari per attivare i sensi, aggiungere disegni, immagini di ambienti o animali, personaggi-giocattolo, parole o frasi... Tutto questo materiale, distribuito casualmente in diverse buste per quanti sono i gruppi o i bambini coinvolti, serve per l'invenzione di una storia dove gli elementi ricevuti, dovranno essere punti intoccabili della narrazione ma a cui, ovviamente, il bambino può aggiungere altre informazioni, personaggi o eventi per modificare e ampliare ulteriormente la narrazione.

In genere sono i bambini stessi che chiedono o agiscono autonomamente per trasformare il loro lavoro in diverse forme metalinguistiche: dapprima sotto forma di disegni per "quadri", poi come una sorta di libro a fumetti, e infine – ma non è mai possibile decretare la fine in questi giochi – elaborando una rappresentazione teatrale dove ci si può cimentare con il corpo, la voce, il trucco, il movimento in rapporto allo spazio etc., e da cui è possibile partire per modificare la storia, aggiungendo parti e inserendo personaggi, ambienti o altro ancora. Il gioco creativo mette alla prova tutto e tutti, alle volte instillando seri dubbi sull'idea preconcepita e azzardata secondo la quale il bambino avrebbe tanta fantasia e libertà creativa, cosa in sé vera per le peculiarità cognitivo-percettive



che lo caratterizzano, ma che resta pur sempre una qualità da difendere dagli attacchi dei condizionamenti, da sviluppare dando spazio e effettiva possibilità di espletamento a questi giochi o, come mi piace definirli, divertimenti fantastici in cui le regole diventano meno rigide e inflessibili, a vantaggio di una continua trasformazione dell'azione ludica.

Si può partire da un ipotetico titolo del gioco.

"Chi vuole inventare un nome, anche assurdo, per un gioco?" Se il nome è: *"Il gioco della pastasciutta"*, come ebbe a dirmi una volta un bambino, occorre avere la destrezza e l'inventiva di elaborare l'inizio del gioco, improvvisando e aggiungendo nuove parti man mano che il gioco si evolve, escludendo inibizioni e insicurezze: l'esercizio è fondamentale così come la fiducia e la sintonia con tutto il gruppo.

Una volta un bambino mi propose un fantomatico "gioco del ridere": mi venne incontro un bambino che iniziò di sua fantasia proponendo una camminata in fila indiana e mi invitò a proseguire nella seconda tappa (i bambini dovevano camminare a testa bassa e non potevano parlare né verbalmente né con linguaggio del corpo), mentre per sé riservò la parte finale consistente in un bambino-disturbatore che doveva eliminare progressivamente tutti i giocatori fino agli ultimi tre che sarebbero risultati vincitori, salvo obbedire alla frase conclusiva convenzionale del gioco stesso.

Pian piano il bambino-disturbatore non si limitò a far ridere ma attivò tutte le possibilità di disturbo, comprese false segnalazioni, stop improvvisi e ingannevoli...

Ho visto giochi creativi nascere casualmente da un gruppo di bambini come il gioco con la palla che vi descriverò, ma dove è stata indispensabile la capacità dell'educatore di fotografare all'istante la nascita del gioco, svilupparne le parti fondamentali, testimoniandolo con un'accurata descrizione in classe e riproponendolo spesso al gruppo e all'intera comunità scolastica. Il gioco nacque dall'esigenza di coinvolgere un consistente gruppo di bambini in cortile e, per questo, si cominciò semplicemente ad effettuare un passaggio della palla da un bambino all'altro. I bambini, disposti in cerchio, attendevano pazientemente il loro turno e proprio per evitare



tempi d'attesa troppo lunghi, l'animatore pensò di introdurre un'altra palla e un ritmo di passaggio.

Alcuni giocatori, di volta in volta, introdussero nuove regole come l'aumento delle palle in gioco, l'eliminazione di chi sbagliava sia il passaggio ricevente che offerente e, per coinvolgere anche coloro che erano stati eliminati, pensarono una disposizione al centro per scandire la pulsazione ritmica con le mani o strumenti.

Insomma un gioco in continua evoluzione.

La cosa più interessante di questi giochi è l'aspetto liberatorio, il divertimento di creare sul momento, mettendo in campo la capacità individuale di inventare furbizie, regole strane che diventano a poco a poco normali e comprensibili. È, dunque, una prova di autonomia e di maturità del singolo ma anche del gruppo che deve dimostrare capacità di comunicare e accettare le opinioni altrui.

Gioco dell'immaginario

Sono le attività ludiche che vengono escluse quasi totalmente dall'attività educativa scolastica. Ho svolto spesso questo lavoro partendo dalla musica, con modalità indotte dall'ascolto o dalla produzione musicale realizzata dai bambini in gruppo.

Per le prime occorre creare uno spazio di lavoro tranquillo e poco disturbato: quando i bambini sono pronti e rilassati e l'educatore è stato sufficientemente attento nel prepararli all'esperienza, si può anche iniziare facendo loro scrivere pensieri, piccole poesie, *incipit* di storie o racconti brevi, libere associazioni, puntando esclusivamente sui fattori "concentrazione" e "attenzione". In una fase successiva si passa all'ascolto di brani o frammenti musicali, non senza aver prima fatto ascolto libero, aver parlato del significato personale da attribuire alle musiche, alle idee e alle immagini che le accompagnano – simili a finestre proiettive – in cui si aprono desideri, paure, bisogni, piccoli drammi e, in generale, il mondo fantasmatico ed emotivo-affettivo del bambino.

Questo tipo di gioco affascina i bambini perché li porta in un mondo loro congeniale, spazio naturale di frequentazione che rimane poco alimentato e aiutato dagli adulti, specie in ambito educativo dove viene percepita come un'esperienza interessante



ma di difficile attuazione. Sognare ad occhi aperti è tutto per il bambino che si abitua a capire se stesso attraverso le sue fantasie più frequenti, si avvicina al mondo delle emozioni e a un modo per esprimerle. Il senso di libertà che accompagna questa attività, a metà strada tra creatività espressiva e psicopedagogia, è la condizione basilare che si esprime al massimo quando si offre la possibilità di agire a tutto campo, abbinando all'ascolto musicale il disegno, la pittura, il movimento, la drammatizzazione, la correlazione con colori, forme, e l'interpretazione mimico-gestuale, attraverso la quale il bambino ha modo di rivelare, a se stesso e agli altri, il suo mondo interiore.

Più avanti avrò occasione di argomentare in modo più dettagliato sul tema dell'immaginario, ma intendo ancora citare alcune possibilità di gioco dell'immaginario che non nascono dall'ascolto di brani scelti dall'educatore ma sono indotte dalla produzione musicale affidata ai bambini stessi.

Pur non possedendo tecniche o capacità di base è possibile fare esperienze musicali significative, soprattutto a livello ritmico e con l'ausilio di uno strumentario naturale come una piccola orchestra composta da suonatori di pietre, graniti, legno, vetro, cartone e materiale vario. L'immaginario indotto dalla produzione diretta è altrettanto proficuo e interessante, quando non superiore, in quanto determina gratificazione, consapevolezza del ruolo, sicurezza e autostima dell'intero gruppo di lavoro. Per ultimo voglio ricordare l'immaginario indotto dal racconto o dalla visione o evocazione di figure/pensieri. Alle volte può essere un lavoro assai utile "perdersi" nell'immaginazione più pura e profonda, quella stessa che solo l'infanzia sa esprimere. Pensare al proprio "albero" o al "proprio rifugio" può essere un viaggio interiore interessante e istruttivo per bambini e adulti, un modo per incontrare se stessi e dare significato al tempo e alla comunicazione.

Gioco euristico

Cosa vuol dire "gioco euristico"?

Il gioco euristico, nella sua accezione classica, si propone ai bambini più piccoli ed è un approccio e non una ricetta ludica. Non esiste un unico modo per attuarlo e ognuno, in ambienti diversi, avrà le sue idee personali e farà la propria raccolta di materiali: è





un po' come montare e smontare una situazione di gioco cercando sempre nuove combinazioni e interessanti punti di ripartenza. Si propone una versione del *setting*³⁵ che favorisca la creatività, oltre la scoperta, la relazione con i materiali e la relazione fra bambini. Uno dei grandi meriti di questo approccio è quello di non essere ad esclusivo appannaggio dell'età infantile ma di saper liberare la creatività negli adulti, facendo in modo che il compito di seguire i bambini diventi più stimolante. I bambini selezionano spontaneamente tra una vasta gamma di materiali. Lavorano con uno scopo e sono concentrati. La loro energia fisica e la crescente abilità nella manipolazione sono essenziali per trarre piacere e soddisfazione dall'attività che svolgono. Questo porta ad esercitarsi migliorando continuamente la propria competenza. A parte l'evidente piacere che i bambini traggono dai materiali, il gioco euristico può avere un ruolo importante nello sviluppare la capacità di concentrazione. Sono stati osservati bambini molto piccoli, impegnati nel gioco euristico, giocare intensamente con una serie di oggetti per trenta minuti o più: è il gioco del "fare e disfare", del piacere sensoriale correlato alla manipolazione, del ricercare ripetendo all'infinito le stesse azioni per trovare, casualmente, una soluzione interessante e gratificante.

Se vista con superficialità, questa attività può apparire caotica o inutilmente ripetitiva, ed è probabilmente per questo che gli adulti hanno spesso la tentazione di intervenire. In realtà un'attenta osservazione dimostra che il gioco euristico ha una sua logica e la ripetizione si avvicina molto ai procedimenti del "ricercare", che sviluppano la conoscenza facendo lo stesso esperimento più e più volte, andando per "tentativi ed errori" operando piccolissime variazioni. Da una cosa ne nasce un'altra, in un piacevole processo di scoperta, che a sua volta conduce ad esercitare e sviluppare la capacità manipolativa. Il gioco euristico è basato sulla conoscenza e sul riciclaggio del materiale povero o materiale non strutturato e pone in evidenza l'importanza della sensorialità, specie quella tattile.

35. Il termine inglese *setting* definisce, nell'ambito delle scienze psicologiche e sociali, il contesto entro cui avviene un evento inteso come l'insieme dei fenomeni comportamentali che regolano gli aspetti fisico-spaziali e relazionali. Il *setting* assume una valenza più specifica in ambito clinico ed è inteso come l'ambiente fisico e funzionale all'interno del quale ha luogo la relazione terapeutica o rieducativa.



Gioco dell'ozio e del non-sense

Sono giochi individuali, attività sognanti afinalizzate. Almeno apparentemente.

Alcune volte, quasi sempre in ambito domestico, i bambini si perdono in sani e indispensabili momenti di "dolce far niente", spesso sembrano "andare in oca" ovvero staccano completamente il contatto con la realtà, abbassano le difese e tutta la persona sembra assorta nell'apprezzare le sensazioni interne: respiro profondo, battito rallentato, sensazione di benessere, rilassamento generale. Gli adulti in genere non apprezzano questo stato di ebbrezza autoprodotta, la interpretano come uno stato di pigrizia o di abulia, scambiandola molte volte per una fuga del bambino in un mondo di passività sognante, improduttiva e senza senso. Quasi sempre il bambino viene redarguito, invitato alla "normalità" e gli viene presentato il conto degli obblighi filiali: resoconto dei compiti e degli impegni che caratterizzano il giovane rampante.

Il futuro non deve perdere tempo.

Giochi da tavolo o di società

Sono i giochi di sempre e che tutti quanti, anche se in modo incompleto, conoscono e praticano. Giochi classici con le carte (scopa, scala...) o nuovi (Solo, Memory...), giochi di abilità manuale come "shangay", giochi di intelligenza e strategia come dama, tela, scacchi, domino e infine quelli di società in continua evoluzione come Monopoli, Otello, Forza quattro. Una categoria a parte è quella dei giochi grafici e collettivi che hanno come base il lavoro di gruppo e la capacità di cooperazione come "le cinque colonne", "l'apparizione" e "il gioco dei mimi".

In generale questi giochi hanno lo scopo di sviluppare l'attenzione, la concentrazione individuale, la spinta all'autonomia e alla moderata competizione, aiutando il bambino a capire e ad accettare le regole di giochi strutturati che sono riconosciuti e giocati anche dagli adulti.



Giochi elettronici e video di ultima generazione

I videogiochi si sono rivelati, fin dalla loro creazione, un ottimo strumento di svago ed evasione per utenti di ogni età. Hanno ampliato incredibilmente col tempo la propria presenza sul mercato, passando dalle sale giochi alle varie console domestiche. Il passo decisivo che li ha però resi alla portata di tutti è stato l'avvento di Internet.

Una grande novità degli ultimi tempi è stata la nascita dei videogiochi “al femminile”. Abbandonata l'originaria concezione “maschilista”, oggi si possono infatti trovare numerosissime tipologie di giochi per ragazze e bambine, che possono così divertirsi con le versioni virtuali dei loro passatempi più classici dell'infanzia o coltivare col mouse le loro piccole grandi passioni (la moda, il make up, la cucina, ecc.). Il Web si è infatti popolato negli ultimi anni di giochi online di ogni tipo, deputati a soddisfare le variegate preferenze di altrettanto poliedrici profili di gamers. Si sono ampliate le categorie già esistenti e ne sono nate di nuove, in sintonia con le tematiche di maggior interesse dettate dall'utenza.

Il grande successo ottenuto dai videogiochi negli ultimi tempi non significa comunque che i bambini abbiano abbandonato i giocattoli reali. Tuttavia, in termini di proporzione, pare sia sempre maggiore il tempo che le nuove generazioni dedicano al computer rispetto ad altri passatempi.

La portabilità dei videogiochi contribuisce sicuramente all'isolamento dei bambini, specie quando sono in compagnia degli adulti – che spesso mal li sopportano o, addirittura, non li accettano – in ambienti poco consoni alle loro aspettative o in situazione noiose in cui i grandi li collocano. In ambito domestico, l'ultima generazione di videogiochi sportivi invita dichiaratamente al contatto mediato, alla competizione fine a se stessa che esclude la socializzazione e la relazione fisico-sensoriale.





NATURA E AVVENTURA NEL GIOCO E NELLA LETTERATURA INFANTILE

5

- **Gioco e natura**
- **Natura e avventura nella letteratura infantile**
- **Attualità e valore delle fiabe**

5.1 Gioco e natura

Prima di accingermi a scrivere questo nuovo libro, per meglio documentarmi e avere un quadro aggiornato in materia di attività ludica infantile, intrapresi una serie di consultazioni e interviste con un discreto numero di bambini, scelti in modo casuale e appartenenti a diverse fasce d'età.

Il colloquio registrato, informale e sciolto, verteva su tematiche che si ispiravano al gioco e al tempo libero in generale. Avevo suddiviso le domande in tre parti.

La prima riguardava una serie di quesiti aperti sull'organizzazione della giornata e della settimana, lasciando sufficiente spazio ai bambini per eventuali divagazioni personali, collegamenti e considerazioni inerenti la sfera del tempo di svago, di relax e di divertimento extrascolastico:

- *puoi descrivere la tua giornata da lunedì a venerdì?*
- *e nel fine settimana?*
- *hai tempo libero e puoi decidere tu cosa fare o meno?*
- *puoi giocare da solo o decidere di non fare niente?*

La seconda parte faceva riferimento specifico al gioco e puntava a conoscere tipologie di giochi abitualmente scelti, semplicemente conosciuti e desiderati o effettivamente praticati:

- *ti piace giocare?*
- *cos'è per te il gioco, cosa consideri gioco?*
- *con chi ti piace giocare?*
- *quali sono i giochi che ti piacciono di più?*
- *conosci i giochi "di una volta", quelli della tradizione o dei nonni? Quali sono?*

La terza parte affrontava la parte motivazionale, quella emozionale e gli aspetti della relazione:

- *cosa provi giocando?*
- *cos'è che ti diverte, che ti fa sentire libero e ti fa star bene?*
- *hai amici? Cosa fai con loro e cosa non riesci a fare?*
- *cosa fai per farti amico qualcuno?*
- *ti annoi mai? Che cos'è per te la noia?*

“Il mare a poco a poco si era calmato. Solamente attorno ai frangenti spumeggiava e muggiva, sollevandosi in larghe ondate. Il praho, guidato da quegli abili ed intrepidi marinai, superò le scogliere, balzando e rimbalzando sui cavalloni come una palla elastica, e s'allontanò con fantastica rapidità lasciandosi dietro una scia candidissima, in mezzo alla quale giocherellavano mostruosi pescicani”

(Emilio Salgari)

“C'era una volta una cara ragazzina; solo a vederla le volevan tutti bene, e specialmente la nonna, che non sapeva più cosa regalarle. Una volta le regalò un cappuccetto di velluto rosso, e, poiché le donava tanto ch'essa non volle più portare altro, la chiamarono sempre Cappuccetto Rosso (...)”

(Fratelli Grimm)



Ho una buona conoscenza dei bambini e della loro pratica ludica, sia nell'esperienza scolastica che extrascolastica e, non di rado, utilizzo le tecniche ludoterapiche nella relazione con bambini in situazioni di disagio.

Non mi risultò difficile, dunque, concordare sui dati che emergevano durante l'indagine: prima di tutto il gruppo di bambini mi segnalava una netta difficoltà a riservare per sé spazi e tempi sufficienti all'attività ludica e una difficoltà a gestire autonomamente la scelta dei giochi da fare, senza interferenze da parte degli adulti. Secondariamente mi resi conto che lo svago e il gioco all'aria aperta, nei parchi pubblici o nella vicina campagna, non erano presi in considerazione, soppiantati da nuovi stili ludici imposti da enormi interessi economici e abilmente veicolati dalla pubblicità; tutto avviene con la complicità del mondo adulto e dell'intera società – la complessa organizzazione socio-politica e culturale definita anche “sistema” – che spesso si comportano in modo schizofrenico e irrazionale perché, se da una lato capiscono e realizzano tutta la pericolosità dell'attuale condizione infantile, dall'altro non riescono ad uscire da questi perversi meccanismi socio-educativi.

Ma basta grattare sotto i condizionamenti culturali ed ecco che affiorano i veri desideri e gli irrinunciabili sogni ludici infantili. Dal questionario emergevano dati sottotraccia (esplicitati sempre dal modo condizionale e riconoscibili in quanto ultimi nella graduatoria, quasi a significare impraticabilità, o insicurezza o ambivalenza) che gettavano una luce nuova sulle possibili attribuzioni del significato inerente il gioco e le sue motivazioni più autentiche:

“Mi piacerebbe giocare come voglio e sporcarmi...”, “... Non so se si può dire ma mi sarebbe piaciuto rifare quella volta che correvo vicino a casa quando papà e mamma erano dalla Luisa e io pasticciavo con la terra e l'acqua, poi siamo andati con Ale e Franco a chi si rotolava più lunghi. Che ridere”, “Se ci sarebbe un posto per correre e fare i salti dall'alto come in montagna di due anni fa, vorrei e prenderei una corda per legare i miei amici ed è stato divertente tanto” (Marco, 8 anni).

Descrizioni e pensieri rivolti al gioco libero, destrutturato, destinato al puro piacere di “giocare per giocare”, muoversi, manipolare e vivere appieno l'esperienza senza troppe limitazioni e divieti.

Recentemente, durante la visita in un centro di vacanza, osservavo il gioco di due bambini affacciati nella costruzione di canali e rivoletti che, successivamente, avrebbero riempito d'acqua. Appena mi avvicinai si fermarono e il primo si rivolse a me giustificandosi e mettendo le mani avanti:

“Scaviamo solo ma non ci mettiamo l'acqua... quella sporca e la maestra ieri ci ha sgridato perché eravamo pieni di fango!”.

La dinamica educativa e i passaggi normativi sono dunque, irrimediabilmente, questi: il bambino desidera ma non può per il divieto derivante dall'atteggiamento o riserva mentale, che dir si voglia, del genitore che reputa irresponsabile la condotta di insegnanti che accettano attività sporchevoli (forse considerate come punto di debolezza o inaccettabili o diseducative etc.) e la figura responsabile inserisce tra le nuove regole di condotta l'eliminazione dei giochi liberi che possono riservare qualche elemento di sana e formativa sporcchezza.

Non sarebbe più utile che il “sistema” chiarisse con grande razionalità che lasciar sporcare i bambini in un gioco di curiosità manipolatoria è un'esperienza interessante e formativa? L'insegnante deve dichiarare nella sua carta dei servizi che tali attività sono sollecitate ma ben monitorate a distanza e utilizzate a livello didattico: pena possibile per aver osato tanto è una sana doccia riparatrice e un paio di indumenti in lavatrice e una cicatrice mentale cui far fronte per aver disatteso (in qualità di adulto) ad un modello sociale che vuole pulizia, igienizzazione e sterilizzazione dell'infanzia.

Appena constatato che io, invece, sollecitavo l'attività e miravo all'introduzione dell'elemento acqua, facendomi direttamente garante di quanto sarebbe in seguito avvenuto, i due protagonisti si lanciarono senza indugi nell'attività, piacevolmente sozzi fin nell'anima.

Alla specifica domanda riservata all'elencazione, alla breve



descrizione dei giochi e alle attività ludiche effettivamente praticate, un bambino mi conquistò per la sua originalità.

Con mio grande stupore, appena dopo avermi sciorinato una serie di giochi del cuore che vedevano al primo posto quelli elettronico/informatici di ultima generazione, seguiti da sport di gruppo (calcio, basket) e da attività ludiche non ben definibili, mi raccontò che la cosa che lo divertiva maggiormente, pur avendola fatta una sola volta, era quella di costruirsi una “casa sull’albero”.

Si era divertito molto nel costruirla, specificando che l’aveva realizzata in modo semplice e rudimentale con alcuni rami ricchi di foglie e un paio di ampi teli della nonna. Il resto era formato dall’intrico dell’albero stesso che aveva utilizzato e che costituiva di per sé la struttura della casa stessa. Nell’idea di costruire una casa sull’albero, ciò che attirava maggiormente il piccolo erano il desiderio e la soddisfazione di possedere, finalmente, uno spazio privato, segreto, lontano da occhi indiscreti e un’inebriante sensazione di indipendenza.

“Posso pensare in santa pace alle mie cose, senza interferenze e giudizi. Lassù posso fantasticare e sognare ciò che voglio e mi sembra di essere il padrone del mondo” (Carlo, 10 anni).

Beato delirio d’onnipotenza e concreta necessità di isolarsi per pensare a se stesso e avere tempo per fantasticare creando storie immaginarie, quelle storie che tanto piacciono ai bambini, quel “far finta di...” che compensa, che anticipa, che prepara alla lotta nella vita, ma che necessita di spazi e tempi non imposti e pre-confezionati. Fuori dagli schemi della quotidianità. Immediatamente mi è apparsa l’immagine del personaggio di Italo Calvino³⁶, quel piccolo “barone rampante” che decide di salire sugli alberi e di non scendere più per tutta la vita, sfidando il mondo adulto che ha deciso di contestare irriducibilmente. Metafora forte di trasgressione e opposizione educativa estrema, ma anche di un modo originale di prendere le distanze dal mondo, guardandolo dall’alto, dominandolo con infantile fierezza.

Cosimo, che è stanco di essere rimproverato dai genitori e non

(...) fino a pochi decenni fa il bambino, al pari del piccolo Cosimo, aveva la possibilità fisica di distaccarsi dall’ambiente domestico e appropriarsi di nuovi spazi di indipendenza psicologica. Bastava uscire di casa e avere l’illusione di fuggire ed emanciparsi, lasciando la famiglia con un groppo in gola, avendo come complice una natura conosciuta e amica, pronta ad accoglierci e ad aiutarci. Alberi, ambienti naturali, ruscelli, campagna e boschi.

vuole più subire le angherie della sorella, si rifiuta di mangiare un piatto che reputa disgustoso, e sparisce dalla vita quotidiana per rifugiarsi sugli alberi: decide di fuggire per ritirarsi in un mondo tutto suo con coraggio e determinazione.

La storia è una metafora della fuga o del desiderio di evasione che ciascuna persona porta insita nel proprio cuore: ognuno di noi si può identificare con il piccolo Cosimo.

Tutti hanno ammirato la sua drastica scelta di libertà sugli alberi, ma soprattutto hanno apprezzato il piacere dell’autonomia e dell’indipendenza dalle prepotenze (sono vissute così!) dei familiari. Cosimo non scese mai più dagli alberi, affermando che le scelte devono avere carattere di coerenza e occorre perseguirle fino in fondo ma anche – potremmo aggiungere noi – che devono essere reversibili (forse un enorme senso di colpa gli impediva di scendere e affrontare il mondo) e si devono adattare minimamente al principio di realtà. L’affermazione delle proprie scelte è la fantasia che ogni bambino elabora ed è la condizione cui aspira segretamente. Ma lo fa ignorando che la disubbidienza è un comportamento lecito e dovuto, un “passaggio obbligato” necessario per distaccarsi dalle regole educative ricevute per crearsi un mondo autonomo e un pacchetto di regole interne. A dire il vero, lo ignorano anche i genitori che vedono nella disubbidienza il crollo della propria autorità.

Dunque, fino a pochi decenni fa il bambino, al pari del piccolo Cosimo, aveva la possibilità fisica di distaccarsi dall’ambiente domestico e appropriarsi di nuovi spazi di indipendenza psicologica. Bastava uscire di casa e avere l’illusione di fuggire ed emanciparsi, lasciando la famiglia con un groppo in gola, avendo come complice una natura conosciuta e amica, pronta ad accoglierci e ad aiutarci.

Alberi, ambienti naturali, ruscelli, campagna e boschi.

Quando ero ragazzo, poco distante da casa mia, c’era una boschetto attorniato da prati e, poco distante, una chiesetta quasi sempre chiusa e poco visitata dai fedeli. Uno spazio verde poco frequentato dagli adulti ma molto amato da bambini e ragazzini.

E quei boschi, che pure erano quanto di più tranquillo e

36. Italo Calvino *Il barone rampante* - 1957.



sicuro si potesse immaginare, sul far della sera si popolavano di ombre inquietanti e di fantasmi orribili. Improvvisamente, oltre agli ordinari rumori, si potevano sentire – o almeno noi immaginavamo di sentire – suoni e tramestii tremendi.

Era lì che i ragazzacci fuggivano in particolari giorni dell'anno e specialmente durante le vacanze estive, al calar della sera, allorquando venivano evocate alcune delle figure più caratteristiche che avevano abitato quei luoghi, secondo leggende e miti dell'infanzia locale.

I nomi dei personaggi erano suggestivi così come, del resto, l'appellativo dato a quel luogo che culminava in una collinetta di pochi metri ma che noi tutti ci ostinavamo a chiamare "Picco del Diavolo".

Entrando in quel boschetto si potevano percepire e reinventare, attraverso i giochi ma con l'ausilio dell'immaginario, e lontano dal tepore della casa, le atmosfere e le vicende fantastiche che circolavano tra noi della banda, esattamente come in un film o nelle storie che leggevamo.

Per estraniarmi da me stesso mi bastava un campo da gioco, il cortile o un marciapiede ma, di fatto, il grande mondo della mia fantasia veniva amplificato dagli alberi, dalla natura, dagli odori e dai suoni da essa provenienti, ed ancor più dalle presenza, reale o fittizia di animali micidiali, presunte figure ostili, trappole...

Molti libri d'avventure sono corredati da mappe e ogni racconto è anche la storia di un paesaggio, e dei rapporti tra gli umani e un territorio immaginato che viene ancorato a una precisa carta geografica. Chiunque abbia inventato storie "per" e "con i bambini", magari dramatizzandole come a teatro, si rende conto che a un certo punto della narrazione è necessario far apparire una mappa. Stranamente, per il narratore già adulto, la descrizione di un'isola o di un territorio ricorda gli ambienti d'avventura della propria infanzia, rivelando il bisogno di riprodurli recuperandoli da momenti vissuti in prima persona e la necessità di riaccarezzarli e tranquillizzarci: l'infanzia è, o dovrebbe essere, la grande avventura originaria, una vicenda fatta di privazione, di coraggio, di pericoli e di infortuni.

Nella letteratura per l'infanzia si è colpiti infatti dal grande numero di storie che narrano le avventure di un bambino, o di un gruppo di bambini, in un mondo dal quale gli adulti, e particolarmente i genitori, sono esclusi.

Quando il piccolo protagonista parte per le sue avventure, il più delle volte ha a disposizione solo una mappa frammentaria che lo guida attraverso un viaggio che si preannuncia, magari, costellato da tigri in agguato e potenziali aggressori armati di micidiali fucili, una mappa che egli ha potuto mettere insieme utilizzando un mosaico di disavventure personali, letture notturne, rabbie e rancori malcelati verso il mondo adulto che lo soffoca e non lo capisce.

Nella letteratura per l'infanzia si è colpiti infatti dal grande numero di storie che narrano le avventure di un bambino, o di un gruppo di bambini, in un mondo dal quale gli adulti, e particolarmente i genitori, sono esclusi.

C'è anche una vena della letteratura per l'infanzia in cui il protagonista è un bambino, non diverso dagli altri, che naviga e vive le sue avventure in un mondo contemporaneo per nulla fantastico, ma tuttavia è amato dal lettore perché si è sottratto, almeno per qualche tempo, alla diretta influenza degli adulti, onnipresenti e voraci. Protagonisti come Tom Sawyer di Mark Twain, trasgressivo e selvaggio o Bibi, una ragazzina che si dà al vagabondaggio spinta unicamente dal desiderio di avventura e dalla curiosità (*Bibi una bambina del nord*, della danese Karin Michaelis), sono personaggi infantili che vengono liberati dall'abituale stato di dipendenza e di inferiorità riservato ai bambini nella tradizionale narrativa di tono istruttivo-educativo. Quando penso al mondo fantastico e selvaggio dell'infanzia di due generazioni fa, quello che più mi colpisce è il grado di libertà che veniva concesso e che, oggi, è inimmaginabile.

Il mondo inesplorato e fantastico dell'infanzia è un po' scomparso. Finiti i tempi dell'avventura.

Il posto in cui regnavano i bambini, dove ogni bambino poteva esiliarsi, per una parte almeno della giornata, dal confinante regno degli adulti è andato perduto. Il problema fondamentale è che il gioco dei bambini, oggi, modella il loro "essere adulti" domani: in cosa potranno mai rifugiarsi? Nel ricordo di un vecchio videogame? Dove troveranno consolazione? Se non si conosce un itinerario e ci si fa accompagnare, in tutto e per tutto, da un amico o da un tutore a cui ci si

I bambini esprimono una visione chiara della realtà a cui devono adeguarsi: la loro quotidianità li allontana sempre più dall'esperienza ludica libera e avventurosa, costringendoli a giochi in spazi chiusi, spesso individuali di tipo tecnologico. C'è senso di impotenza e rassegnazione nella loro risposta, la constatazione che il gioco "verde" libero sia un desiderio che viene appagato di rado e sovente sotto un controllo genitoriale che scoraggia.

abbandona ciecamente, il ritorno a quei luoghi e la ripetizione del viaggio saranno subordinati alla presenza della persona di fiducia e l'autonomia, così come la sicurezza, stenteranno a consolidarsi. Allo stesso modo noi adulti escogitiamo per i nostri figli un sistema di programmi di accompagnamento porta a porta, pianificando per filo e per segno i loro incontri, conducendoli in macchina a incontrare i compagni da una casa all'altra; e così facendo togliamo loro ogni possibilità di scoprire gli spazi inesplorati tra un luogo e l'altro. Ma il principale motivo di ansia, che ci induce a restringere sempre più gli spazi di libertà, e a precludere ai nostri figli l'accesso a mondi inesplorati, è il terrore dell'estraneo, dello straniero, novello "uomo nero".

È preoccupante pensare che tutto questo rischia di avere un impatto negativo sullo sviluppo dell'immaginazione infantile, dell'autonomia e della sete di libertà di tanti bambini.

Oggi non è più così e la piccola indagine da me condotta ci offre alcuni spunti e riflessioni: nelle risposte fornite dai bambini, la natura e il gioco all'aperto paiono dimenticati, lontani e rimossi dall'esperienza, forse perché nelle domande non erano espressamente citati, o forse perché le possibilità ludiche in questa direzione sono assai rare.

I bambini esprimono una visione chiara della realtà a cui devono adeguarsi: la loro quotidianità li allontana sempre più dall'esperienza ludica libera e avventurosa, costringendoli a giochi in spazi chiusi, spesso individuali e di tipo tecnologico. C'è senso di impotenza e rassegnazione nella loro risposta, la constatazione che il gioco "verde" libero sia un desiderio che viene appagato di rado e sovente sotto un controllo genitoriale che scoraggia.

Avventura e gioco all'aperto sono ancora amati, la natura è l'ambiente più desiderato e sognato ma si sta creando il pericolo che si generi una separazione netta tra il mondo dell'infanzia e questo mondo perduto, e tutto questo non va sottovalutato. Occorre evitare un eccessivo distacco, una lacerazione e un'alterazione troppo profondi.

Spesso mancano le spinte motivazionali e le modalità di fruizione. A furia di non esercitare più una funzione si arretra, si

crea una incapacità, un rifiuto, una diseducazione che è fonte di ambivalenza da parte dell'infanzia, un desiderare ma non avere, un accontentarsi ma non essere completamente soddisfatti. Pensiamo anche a quanto sia ricattante e accattivante la ricerca e la fruizione del gioco tecnologico, a quanto possa incidere nella scelta tra un'abitudine di moda e un desiderio ludico arcaico e ancestrale.

5.2 Natura e avventura nella letteratura infantile

L'arte per bambini – rivolta ai bambini – non sarà mai vera arte: questa è l'egemonia della pregiudiziale crociana secondo cui la letteratura per l'infanzia è il genere letterario minore per antonomasia, e perciò escluso, bandito e considerato di "serie B" dalla critica accanto alla quale, tuttavia, a partire dagli anni settanta del secolo scorso si è fatta spazio un'altra voce, quella dei pedagogisti pronti a riconoscere e difendere il valore e l'autonomia della letteratura infantile.

Spetta infatti alla pedagogia l'indubbio merito di aver inaugurato in Italia – e non solo – quel recupero culturale di un mondo fino a quel momento ingiustamente condannato al silenzio critico dallo snobismo della cultura alta, un recupero che ha incoraggiato molteplici studi afferenti a vari ambiti disciplinari (strutturalismo delle teorie funzionalistiche applicate all'analisi del racconto, della psicanalisi e della critica all'ideologia). Personaggi come Vladimir J. Propp³⁷, Bruno Bettelheim³⁸, Italo Calvino e Gianni Rodari, hanno dato vita a una rilettura della letteratura per l'infanzia e la prima adolescenza, mettendone in rilievo la ricchezza e la complessità, le origini articolate e la struttura tutt'altro che elementare, il

37. Vladimir Jakovlevič Propp (San Pietroburgo, 29 aprile 1895 – Leningrado, 22 agosto 1970) è stato un linguista e antropologo russo. Dedicò molti suoi studi all'indagine degli elementi delle fiabe popolari. I due principali studi di Propp sulla composizione, sugli elementi e sulle radici storiche e culturali della fiaba sono *Morfologia della fiaba* e *Le radici storiche dei racconti di fate*. Nel primo saggio, lo studioso si propone di classificare i diversi rami del genere fiabesco in modo preciso e scientifico, identificando le funzioni immutabili dei personaggi e le loro caratteristiche fondamentali. In *Le radici storiche dei racconti di fate*, Propp si dedica alla ricostruzione della genesi della fiaba e la inserisce in un più ampio contesto storico e culturale. Le sue ricerche lo hanno portato a formulare quello che è noto come Schema di Propp, che formalizza la struttura di una fiaba generica.

38. Bruno Bettelheim (Vienna, 28 agosto 1903 – Silver Spring - Maryland, 13 marzo 1990), psicoanalista austriaco di origini ebraiche. Fu psicologo dell'infanzia e si interessò in particolare all'autismo. Sulle fiabe ha scritto un noto saggio *Il bosco incantato*.



pluralismo semantico, la funzione ideologica e culturale.

La nascita di questo genere si può fare risalire al XVII secolo in cui è possibile rintracciare il primo volume italiano dedicato esplicitamente ai bambini *Lo Cunto de li Cunti ovvero lo trattenimento de li peccerille* di Giovanbattista Basile. Si tratta di una raccolta di fiabe nota anche con il nome di *Pentamerone*. È francese invece il primo libro dedicato ai bambini (e il più letto): *I racconti di Mamma Oca* di Charles Perrault del 1697; il libro contiene molti dei racconti che sono diventati celeberrimi godendo di una fama propria e che ne ha fatto dimenticare l'origine: è il caso di *Cappuccetto Rosso* o de *La bella addormentata nel bosco*.

Continuando la nostra breve indagine sulla letteratura infantile ricordiamo, della stessa epoca, un altro testo francese, scritto alla corte del Re Sole nel 1699, *Le avventure di Telemaco* di Fenelon dedicato dall'autore al piccolo duca di Borgogna, nipote del sovrano di cui era il precettore.

Un testo che non ebbe poi tanta fortuna dato che a ricordarsene oggi sono soltanto gli addetti ai lavori. Il secolo XVII vede il trionfo delle opere di tipo educativo insieme ad una nuova consapevolezza che trasforma il libro da strumento di conservazione del sapere, in strumento di diffusione del sapere; una storia o un racconto interessante diventano il giusto mezzo per veicolare una morale e buona educazione: una pessima abitudine... ancora praticata da moltissimi autori per bambini e per ragazzi.

Nello stesso secolo, in Inghilterra, Daniel De Foe e Jonathan Swift pubblicarono rispettivamente *Le avventure di Robinson Crusoe* e *I viaggi di Gulliver* due testi che, sebbene non rivolti all'infanzia, avrebbero conquistato il gusto del piccolo pubblico, dimostrando un'autonomia di giudizio che ci aiuta a comprendere come spesso certi testi, pensati per l'infanzia, non necessariamente rispondano alle esigenze e ai desideri dei piccoli lettori.

Bisogna attendere la prima metà dell'ottocento perché la buona qualità letteraria diventi un denominatore comune di una copiosa produzione rivolta all'infanzia, destinata a durare nel tempo e ad affascinare perfino i lettori del XXI secolo.

Le avventure di Pinocchio di Carlo Collodi, *Alice nel paese delle meraviglie* di Lewis Carroll, *L'isola del tesoro* di Louis Stevenson, *Il primo e secondo libro della giungla* di Rudyard Kipling, *Il Conte di Montecristo* di Alexandre Dumas, *Il giro del mondo in 80 giorni* di Jules Verne sono forse gli esempi più noti di opere a cui il cinema di animazione deve moltissimo.

Tra fine '800 e inizio '900 si colloca la figura di Emilio Salgari che inizia a scrivere romanzi ambientati in terre lontane ed esotiche pensando ad un pubblico adulto, ma che finisce per rappresentare un caratteristico "mondo dell'avventura" per la letteratura dell'infanzia e dell'adolescenza con la creazione di personaggi famosi come Sandokan, Marianna e Yanez.

La produzione ottocentesca è comunque connotata da una forte componente ideologica: ancora una volta sono gli adulti il referente principale, con le loro proiezioni e aspettative verso l'infanzia, nell'infinita tentazione di modellarla.

Il primo trentennio del XX secolo continuerà sul solco già tracciato dal secolo precedente e il Ventennio riconoscerà l'importanza fondamentale dell'educazione, di ciò che i bambini leggono, vedono e sentono: ciò che forma le generazioni future deve essere attentamente controllato.

Il secondo dopoguerra, con il suo carico di sconfitte e ferite, guarderà all'infanzia con occhi nuovi trasformando il concetto stesso di "letteratura per l'infanzia" in cui questa volta "per" indica la destinazione lontana da ogni autoritarismo.

Il linguaggio metaforico è adesso la nuova possibilità espressiva che si lascia alle spalle gli eccessi di una retorica abusata. Sono questi gli anni in cui Antoine De Saint-Exupéry pubblica il suo *Piccolo principe*, in cui un giovanissimo Italo Calvino, ai suoi esordi, lascia che un bambino di nome Pin racconti della guerra e del suo *Sentiero dei nidi di ragno*.

È, questo, lo stesso autore che, qualche anno più tardi, lavorerà all'ambizioso progetto contraddistinto dalla raccolta delle fiabe italiane. L'orizzonte è cambiato, è infantile sebbene la prospettiva rimanga adulta.

È il 1973 quando Gianni Rodari pubblica la sua *Grammatica della fantasia* e una rivoluzione è già in atto; Antonio Faeti pubblica *Guardare le figure* nel 1972, iniziando il pubblico



adulto ad un universo fino a quel momento sconosciuto; negli stessi anni Rodari fa l'apologo dell'immaginazione e della creatività, confidando nelle possibilità inventive dell'infanzia, educando ad un allenamento dell'immaginazione a deragliare dai binari troppo consueti del significato: il rilievo attribuito al soggetto bambino e alla sua fantasia progettuale è davvero senza precedenti.

Si fa strada così una ridefinizione della nozione di letteratura per l'infanzia, scalzata dalla dizione meno autoritaria di letteratura giovanile, una definizione che pone al centro il giovane lettore a cui viene riconosciuta libertà e responsabilità di scelta nella lettura.

La letteratura giovanile rivendica la centralità e l'autonomia del piccolo "lector in fabula" all'interno del progetto educativo, autonomia segnata dal suo essere un individuo portatore di una insopprimibile specificità e unicità di gusti, desideri, aspirazioni.

Si fa spazio, allora, al dialogo, cammino comune nella ricerca del significato dell'esistenza, luogo delle domande più radicali ma anche delle visioni del mondo e delle immagini dell'uomo più importanti. La trasformazione, ai giorni nostri, è sotto gli occhi di tutti: non credo sia svanita l'idea di avventura ma è mutato il modo di rappresentarla.

Al posto di Sandokan, del Corsaro Nero e di Robinson, personaggi e mondi che hanno ormai subito una sorta di effetto "cari vecchi oggetti in soffitta", legati indissolubilmente ad autori che i ragazzi non leggono più (sono sponsorizzati quasi unicamente dagli insegnanti), compaiono i figli del romanzo d'avventura e cioè il videogioco d'avventura e i nuovi libri con personaggi come Jack Sparrow ispirato ai Pirati dei Caraibi (sponsorizzati dal mercato).

La letteratura è soppiantata dai film d'avventura che assecondano la fruizione immediata che resta un'esigenza pressante dei bambini di oggi. Il godimento dell'attesa nel procedere con la lettura di un romanzo d'avventura è sostituito dall'appagamento velocizzato del tipo "tutto e subito" proposto dalla tecnica cinematografica, a tutto danno dell'aspetto fantastico-immaginativo.

Sebbene a noi piaccia pensare che la vita dei nostri bimbi sia priva di guai, essi sono invece pieni di disappunto e di frustrazioni. Ecco perché essi hanno bisogno di sognare ad occhi aperti molto più degli adulti, ed ecco perché è importante mantenere saldo il legame con i libri, le storie, le fantasticherie, specie quelle correlate alla natura e a personaggi impressionanti e oscuri.

Si potrebbe riassumere ribadendo che l'Avventura non esiste più se non tradotta nel linguaggio informatico e nella trasposizione cinematografica e letteraria, quasi sempre riadattata, ma che sa unire avventura e fantastico, specie nella versione fantasy, che sa dislocare altrove e riposizionare spazi, tempi e personaggi, come del resto ha sempre proposto la letteratura dei secoli scorsi, basta citare un autore per tutti, Jules Verne, che con il suo *Viaggio al centro della terra* ha imperversando nelle sale cinematografiche di tutto il mondo.

L'aspetto della pericolosità del genere – avventura e fantasy – è sempre presente nella critica di genitori e di educatori in genere. La società è convinta che i bambini possano identificarsi negativamente nei personaggi, nel loro linguaggio e nelle azioni da essi compiute, giudicando severamente e proibendo. Lo stesso Salgari³⁹ fu accusato di traviare la mente dei giovani con le sue storie di pirati malesi e indiani, piccoli esploratori, cacciatori africani e animali strani, e il figlio dello scrittore racconta che i genitori gli inviavano continuamente lettere allarmate. Felice Pozzo⁴⁰, studioso di Salgari e della sua opera, cita una serie di episodi "avventurosi" occorsi a bambini che si erano ispirati ai racconti dell'autore, correndo qualche rischio. Allo scrittore si imputava di esaltare i giovani, e parecchi giornali e riviste dell'epoca (compreso il *Giornalino della Domenica di Vamba*, l'autore del *Gian Burrasca*) "... si sforzavano, con filastrocche, articoli e posta ai lettori, di evidenziare la pericolosità dei romanzi di avventure, rei di spingere i giovani a compiere giochi troppo rischiosi."

Ho già avuto modo di scrivere sull'argomento e voglio sottolineare l'importante funzione svolta dalla lettura di storie fantastiche e dell'immaginario correlato alla letteratura

39. Emilio Salgari (Verona, 1862 – Torino, 1911) fu uno scrittore italiano di romanzi d'avventura molto popolari. Autore straordinariamente prolifico, è ricordato soprattutto per il ciclo dei pirati della Malesia. Scrisse anche diverse storie fantastiche ed è considerato uno dei precursori della fantascienza in Italia. Molte sue opere hanno avuto trasposizioni cinematografiche e televisive. Salgari deve la sua popolarità ad una impressionante produzione romanzesca, con ottanta opere (più di 200 considerando anche i racconti) distinte in vari cicli avventurosi, con l'invenzione di personaggi di grande successo come Sandokan, Yanez de Gomera e il Corsaro Nero. Tali personaggi risultano inseriti in un accurato contesto storico; la ricostruzione delle informazioni riguardanti le vicende istituzionali dei paesi da lui descritti non si limita, ad esempio, ai personaggi, ma si espande e si esalta nella descrizione accurata dei paesaggi e degli ambienti selvaggi: la Natura domina la scena ed è incontrastata regina delle sue storie, insieme alle straordinarie avventure dei suoi personaggi.

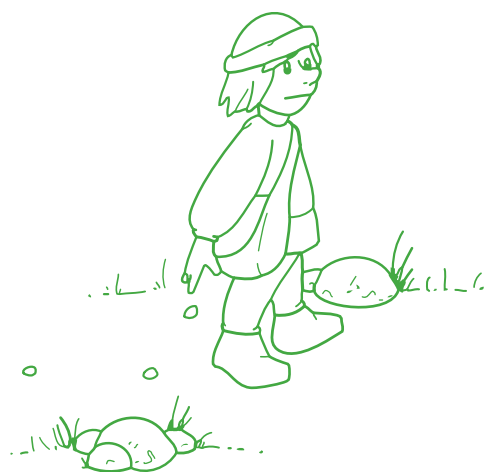
40. Felice Pozzo *L'officina segreta di Emilio Salgari* – Edizioni Mercurio 2007.



infantile: sognare ad occhi aperti, identificarsi con i nostri eroi ed eroine, credere nella possibilità di avere successo nella vita e nell'amore così come succede nei libri d'avventura, vivere eccitanti fantasie che rendono la nostra noiosa esistenza più sopportabile. C'è poco da dubitare che la maggior parte dei bambini abbia bisogno di sognare, e più la realtà è frustrante più il bisogno è grande.

Sebbene a noi piaccia pensare che la vita dei nostri bambini sia priva di guai, essi sono invece pieni di disappunto e di frustrazioni. Ecco perché essi hanno bisogno di sognare ad occhi aperti molto più degli adulti, ed ecco perché è importante mantenere saldo il legame con i libri, le storie, le fantasticherie, specie quelle correlate alla natura e a personaggi impressionanti e oscuri.

Ma l'immaginario tutto proiettato verso la natura, spesso selvaggia ed esotica, isole, fiumi e cascate, mari inesplorati e foreste intricate di verde e di misteri si è perso completamente, e l'ambiente selvaggio non è più al centro della storia. Le vicende fantastiche viaggiavano su uno sfondo di realtà, anche se a volte verosimile ed enfaticizzata, ma che incuriosiva, infondeva rispetto ed estendeva una supremazia assoluta sulla vicenda narrativa, costituendone il nucleo forte e l'essenza stessa. Come si fa a pensare a Salgari, Kipling e Stevenson senza immaginare paesaggi ed ambienti prima ancora di entrare nelle vicende e nei personaggi? Come si fa ad evocare il mondo delle fiabe senza pensare al bosco e all'elemento albero che domina incontrastato in tante storie?



5.3 Attualità e valore delle fiabe

Spesso si parla indifferentemente di favole⁴¹ e fiabe⁴², come se tra le due forme compositive non ci fosse differenza, e invece occorre distinguerle nettamente: la prima ha come protagonisti animali antropomorfizzati o esseri inanimati e persegue un intento morale più esplicito, volto a far riflettere su vizi e virtù della vita; la seconda, invece, si connota come un componimento narrativo breve, originario della tradizione popolare. La fiaba, centrata su avvenimenti e personaggi fantastici come fate, orchi, giganti e oggetti magici, è un racconto tramandato oralmente e raccolto – come ho ricordato precedentemente – solo a partire dal '600 con il *Pentamerone* di Gian Battista Basile e i *Racconti di Mamma Oca* di Charles Perrault.

Molti pensano che le fiabe siano state pensate per intrattenere i bambini, ma non è del tutto corretto poiché esse venivano narrate anche mentre si svolgevano lavori comuni, specie quelli effettuati in campagna, nelle stalle e nei laboratori artigianali. Soprattutto alle donne, a cui competeva il tradizionale compito di cura e intrattenimento dei bambini, era riservato il ruolo di narratrici delle storie fantastiche e, spesso, sapevano intrattenere piacevolmente chiunque affascinando adulti e bambini seduti “davanti al fuoco”, evocando storie a tinte forti, nate in tempi remoti e fissate lentamente nelle coscienze e nell'immaginario della cultura contadina.

La fiaba, per questo, non è un racconto destinato solo all'età infantile ma, per le sue caratteristiche più profonde e per il suo intento di “spiegazione della vita” attraverso storie

41. Tra gli autori più noti citiamo Esopo (La volpe e l'uva, La cicala e la formica...), vissuto in Grecia nel VI secolo a.C. Le sue favole costituiscono ancora il modello del genere letterario e rispecchiano comunque la morale tradizionale dell'antica Grecia, il favolista latino Fedro (Il contadino e i suoi figli, Il corvo e la volpe...) vissuto nel primo secolo d.C., e poi Jean La Fontaine (Il sole e il vento, Il contadino e il serpente...) per approdare, infine, ad un autore come George Orwell che nella sua opera *La fattoria degli animali* (1945), ha attinto al mondo delle favole.

42. Tra gli autori più noti: Hans Christian Andersen, i fratelli Grimm, Charles Perrault, Gian Battista Basile, Italo Calvino. Il maggiore studioso della letteratura fiabesca, Vladimir Propp nel suo saggio *Morfologia della fiaba* individua gli elementi peculiari della fiaba di cui citiamo i principali: l'allontanamento dell'eroe, il divieto, il danneggiamento o causa scatenante, la partenza dell'eroe, il mezzo magico, la lotta tra eroe e antagonista, la vittoria sull'antagonista, la rimozione della sciagura e il ritorno dell'eroe, la persecuzione dell'eroe, la salvezza e l'arrivo in incognito dell'eroe, il riconoscimento del valore dell'eroe, la punizione dell'antagonista ed infine, le nozze dell'eroe.



apparentemente semplici e ripetitive, è una potente metafora del mondo e dell'esistenza che riesce a incidere anche sull'età adulta, permettendo anche a chi ha ormai superato da tempo il confine dell'età sognante e giocosa, di entrare in un mondo fantastico e "sospendere l'incredulità", finendo per accettare per vero ciò che è, invece, evidentemente irrealistico.

Tutte le fiabe del mondo hanno caratteristiche analoghe, come l'indeterminatezza dei personaggi, dell'epoca e dei luoghi ("C'era una volta...", "In un paese lontano..."), l'inverosimiglianza dei fatti che si presentano nel racconto stesso, il manicheismo morale che impone una rappresentazione del mondo nettamente distinto in due (i personaggi sono o buoni o cattivi, furbi o stupidi e non esistono vie di mezzo), la ripetizione e la riproposizione di motivi e temi comuni a diverse culture.

Infine ritroviamo, immancabilmente, l'apoteosi finale che propone un lieto fine che ci porta a cogliere e a compiacerci del messaggio e della riflessione che permeano l'intera fiaba e che insegnano, ad esempio, a rispettare la famiglia, ad onorare le istituzioni, ad essere generosi e coraggiosi, fino a sfidare le autorità per migliorare il proprio destino.

Inevitabile, dunque, scorgere elementi interpretativi delle fiabe sia in chiave etnologico-storica che psicanalitica: le storie si sviluppano, infatti, su temi inquietanti quali l'abbandono, il rifiuto familiare, l'allontanamento, l'infanticidio, il parricidio, e la narrazione si popola di animali fobici e mostruosi, di figure terrificanti e scenari raccapriccianti che evocano paure ancestrali e angosce oniriche.

Negli anni '70 esplose una tendenza pedagogica che ricusava completamente questo tipo di letteratura infantile, bollandola come psicologicamente dannosa, portatrice di valori morali e sociali non costruttivi e diseducativi, appartenente ad una obsoleta visione del mondo infantile chiusa e contenuta nella camicia di forza delle paure e di un Super-Io troppo invasivo e repressivo. Veniva contrapposto un modello capeggiato da autori che demonizzavano la paura e la negatività, portando in primo piano gli elementi costruttivi del bambino, la sua voglia di apertura al mondo. Veniva ripetuto

La fiaba è contro il legame assoluto e monopolizzante della famiglia: è orientata verso il futuro e verso l'autonomia del bambino che, per questo, si identifica con il piccolo eroe e si fortifica. Ecco dunque riapparire il legame con la seduzione che, in questo caso, appare altrettanto forte e attrattivo in rapporto all'antico e al mondo archetipico, contendendo la forza della tradizione e delle forze psicologiche profonde alla presunzione delle moderne tendenze.

spesso, dai fautori di questo modello letterario infantile, che il bambino non era in grado di accettare le fantasie contenute nelle fiabe perché troppo dure, crudeli e devastanti sul piano della strutturazione dell'Io, specie nei confronti delle figure parentali, dell'ambiente esterno, delle sue sicurezze e delle sue paure.

Penso, tuttavia, di essere d'accordo con Bruno Bettelheim⁴³ che in un articolo scrive: *"C'è molta violenza e crimine nelle storie del Vecchio Testamento così come nelle fiabe. C'è molta crudeltà inimicizia nella famiglia, omicidi e anche parricidi e incesti nei drammi greci così come nelle tragedie di Shakespeare. Questo suggerisce che la gente ha sempre avuto bisogno dell'elemento violento come parte integrante dell'intrattenimento popolare. Aristotele diceva che questo elemento è richiesto per la catarsi per liberare le nostre tensioni emotive. I bambini hanno bisogno di questo sollievo forse più degli adulti e l'avranno sempre"*.

Sempre Bruno Bettelheim nel suo noto saggio *Il mondo incantato* tratta in specifico i temi dell'uso, dell'importanza e del significato psicanalitico delle fiabe.

Egli non ha dubbi: anche se le fiabe raccontano storie molto lontane, parlano tuttavia dei problemi interiori di ogni essere umano quali l'identità, la crescita e la maturazione, affrontandoli molto meglio di tanta edulcorata e insulsa letteratura contemporanea. In questo mondo a due soli colori, il Bene e il Male sono sempre rappresentati schematicamente.

Il Male non è privo di attrattive e di forza seduttiva (la forza di un gigante, di un drago, i poteri magici di una strega) e per qualche tempo ha la meglio.

Ma non è la vittoria finale della virtù o la sconfitta del malvagio a rendere morale l'esperienza della fiaba, quanto il fatto che l'eroe risulta più attraente per il bambino che è portato a identificarsi in lui e nelle sue lotte. Solo lottando contro le difficoltà che sembrano insuperabili l'uomo può riuscire a trovare un significato alla sua esistenza.

Molte fiabe cominciano proprio con l'abbandono, la povertà e

43. Si fa riferimento all'articolo "Suffer the children to watch TV?", apparso sul quotidiano inglese "Guardian" il 15.03.1990.



la morte di un genitore.

Ed è questo che le fiabe insegnano al bambino: la lotta contro queste difficoltà è inevitabile, fa parte dell'esistenza. Occorre non lasciarsi intimorire e affrontarle risolutamente.

La fiaba ha un'ultima carta vincente: prende molto sul serio le ansie esistenziali come il bisogno di essere amati, la paura di non essere considerati, il rifiuto della morte e l'amore per la vita. La fiaba è contro il legame assoluto e monopolizzante della famiglia: è orientata verso il futuro e verso l'autonomia del bambino che, per questo, si identifica con il piccolo eroe e si fortifica.

Ecco dunque riapparire il legame con la seduzione che, in questo caso, appare altrettanto forte e attrattivo in rapporto all'antico e al mondo archetipico, contendendo la forza della tradizione e delle forze psicologiche profonde alla presunzione delle moderne tendenze.

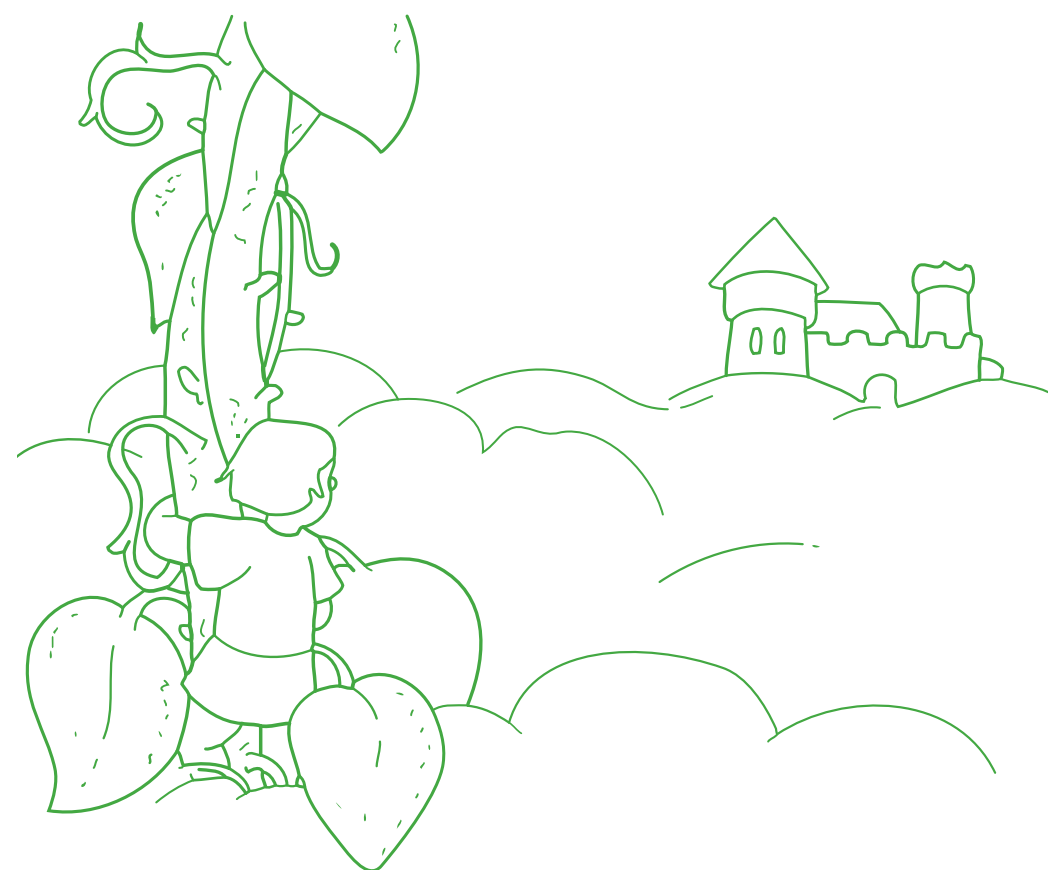
Ciò significa che occorre scavare sotto la sabbia dei condizionamenti e non accontentarsi dell'apparenza. Quando si chiede direttamente al bambino se ama leggere le fiabe o se ne trae piacere e interesse (come nell'esperienza precedentemente citata inerente l'elenco dei giochi preferiti, ad esempio), il condizionamento agisce e ci porta a interpretazioni parziali e incorrette, ma se lo introduciamo alla lettura della produzione fiabesca e lo coinvolgiamo utilizzando alcune semplici tecniche proiettive o interart come l'ascolto musicale, la scrittura libera, le libere associazioni, i disegni e l'uso dei colori, le risposte appaiono più vere e motivate.

E così scopriamo il valore e l'attualità di questa forma letteraria popolare eterna che aiuta il bambino ad essere rassicurato, a sentirsi autonomo in quanto riflesso dei vecchi riti di iniziazione, e che lo incoraggia a dominare sentimenti di dipendenza e di soggezione, impotenza, e frustrazione, indicando all'infanzia che spesso il piccolo vince il grande, e almeno nella fantasia, la furbizia riesce a sconfiggere l'adulto. Le fiabe sono terapeutiche perché contengono elementi formativi e psicodrammatici quando, ad esempio, affrontano il tema della rivalità fraterna e il timore di non riuscire a competere con i fratelli nella conquista dell'amore dei genitori

(*Cenerentola* e *Riccioli d'oro*), oppure quello del sentimento di odio represso (*Lo spirito nella bottiglia*) o ancora ancestrali paure d'abbandono (*Pollicino*). Infine, come non correlare la fiaba di Hansel e Gretel con la primitiva pulsione orale e i desideri di incorporamento?

Le fiabe, dunque, sanno rispondere alle domande filosofiche basilari, per questo sono così amate durante le varie fasi evolutive e rimangono saldamente ancorate nell'adulto. Il bambino si chiede insistentemente: chi sono? Da dove sono venuto? Come si è formato il mondo?

Come si può ben capire sono temi che riguardano la vita del bambino, e i parallelismi familiari/sociali come la rivalità con le figure della madre e del padre o delle figure deputate all'accudimento, sono davvero molteplici.





L'IDEA DI NATURA NELL'IMMAGINARIO INFANTILE

6

- Il bambino e la seduzione tecnologica
- Fantasie e racconti sulla natura
- L'immaginario ludico

6.1 Il bambino e la seduzione tecnologica

Per questi motivi il bambino è più isolato, più relegato in casa, più attaccabile e penetrabile da forze che possono sostituire o, almeno, surrogare le tradizionali risorse educative.

“Ogni cosa che puoi immaginare, la natura l’ha già creata”
(Albert Einstein)

“Non è meraviglioso pensare a tutte le cose che ci sono da scoprire? Mi fa sentire felice di essere viva, il mondo è così interessante. Non lo sarebbe altrettanto se conoscessimo tutto, non ci sarebbe più spazio per la fantasia”
(L.M.Montgomery, “Anna dai capelli rossi”)

“Gli adulti non capiscono mai niente da soli ed è una noia che i bambini siano sempre costretti a spiegar loro le cose”
(Antoine de Saint Exupéry)

Ho evocato nei precedenti capitoli il fantasma di un’inesorabile fine dell’immaginario infantile correlato alla conoscenza diretta degli ambienti, all’autonomia dei bambini e alla loro capacità di sognare ancora paesaggi e spazi naturali. Più volte ho espresso preoccupazioni per i reali cambiamenti che il bambino subisce e che sembrano sconvolgere il rapporto tra infanzia e spazio di vita, alterando per sempre la modalità di interagire, giocare, avere una visione del mondo e muoversi agevolmente sia nella sfera della realtà che in quella dell’irrealtà. Abbiamo visto come l’adulto sia il principale artefice di tutto ciò, spinto a sua volta da paure reali o immotivate, addotte dall’effettivo o supposto cambiamento delle condizioni di vita, in base alle quali non è possibile concedere la stessa libertà di una volta in quanto sono aumentati a dismisura i pericoli, le automobili, la violenza e quant’altro.

Ovviamente, spesso, sono pericoli assurdi e paure indotte e irrazionali. Per questi motivi il bambino è più isolato, più relegato in casa, più attaccabile e penetrabile da forze che possono sostituire o, almeno, surrogare le tradizionali risorse educative. Del resto il bambino è affascinato dal futuro, è sedotto dal miraggio tecnologico, carico di piacere e di invitanti gratificazioni ed egli lo utilizza e ne abusa, specie con l’obiettivo inconfessato di impadronirsi di un nuovo potere che è capace di sovvertire la sua condizione e che contribuisce a prendere le distanze dalle figure genitoriali ed educative in generale.

Un destino ineluttabile, dunque, pesa sulla seduzione: essa è sempre riferita al negativo e all’oscuro.

Una sorta di strategia del diavolo.

La seduzione, per sua natura, esclude la naturalità, la chiarezza del mondo, la verità, la legge, ma ricerca l’ambiguità, l’ambivalenza, il sibillino, la soggettività...

Seduzione, dunque, come artificio, come parodia, gioco e finzione del mondo.

Non c’è dubbio che la modernità e la tecnologia, al pari della seduzione, siano a volte percepite negativamente e guardate



con sospetto, come del resto tutto il nuovo che avanza prepotentemente e inesorabilmente.

Al “nuovo” viene attribuita la caratteristica di inafferrabilità, capace com’è di modificarsi continuamente e con tempi sorprendentemente rapidi.

Il nuovo mondo tecnologico seduce per la sua onnipotenza e onnipresenza: computer e Internet, tele-videofonia, sistema *wireless*, rete *web*, TV tradizionale o *on demand*, robotica, sistema di realtà aumentata sono alla portata di tutti e coinvolgono precocemente i bambini.

Si ha il mondo in mano e si può conoscere, informarsi o approfondire a tutto campo i dati reali, oppure gli stessi possono essere riutilizzati continuamente, secondo piani differenziati.

Con il telecomando⁴⁴ possiamo fare uno *zapping* estremo e decidere sui programmi e sui personaggi, cambiando radicalmente a piacere i rapporti spazio-temporali abituali, fino ad ottenere in modo esasperato, una frammentazione narrativa, casuale o voluta, che finisce col diventare una storia a sé o un vero e proprio programma.

Ma, per il bambino, la vera seduzione iper-tecnologica consiste nella possibilità di contenere fantasie, fughe, proiezioni ed identificazioni, facendo assumere a questi nuovi giochi un ruolo di supplenza in una realtà educativa molte volte priva di spessore e di temporalità significativa dal punto di vista delle relazioni: così il bambino riversa parte del suo immaginario e della sua dimensione emozionale nelle storie e nei personaggi televisivi, nei giochi e nella dotazione tecnologica, compensando e surrogando bisogni affettivi ai quali non ha più risposta. Il bambino non ha più un tempo autonomo, autogestito, dove poter esprimere la sua libertà di fare o non fare, di giocare o di incontrare amici, di utilizzare pienamente il tempo libero o di annoiarsi ma, al contrario, deve continuamente fare i conti con un tempo programmato, prefissato dalla famiglia, spesso racchiuso in spazi artificiali che

44. Il riferimento è al filosofo Karl Popper (Vienna 1902 – Londra 1994) che con la sua opera *Cattiva maestra televisione* del 1994 osservava il degrado verso cui la società si stava indirizzando verso la fine del secondo millennio per via dell’impetuosa presenza mediatica nella vita della gente, ponendo con forza il problema educativo per i bambini: la TV per i bambini risulta particolarmente pericolosa in quanto portatrice di valori negativi, fonte di aggressività con presenza esagerata di rappresentazioni violente e omicidi.

Ecco che la seduzione oscura e pericolosa della tecnologia, la subdola fascinazione, mette in atto la sua strategia avviluppante e pare soggiogare completamente il bambino che è l’anello più debole della società: è, infatti, ampiamente accettata l’idea che il bambino abbia completamente rinunciato al legame con il passato, del tutto condizionato da nuovi stili di vita e modelli virtuali derivanti dal “sistema-informazione”...

non tengono conto delle sue scelte e sono lontane dalla realtà dell’ambiente naturale.

Lo spazio abitativo familiare diventa parcellizzato o frammentato in rapporto all’utilizzo dei mezzi informatici e televisivi: cucina, sala, camera dei bambini e dei genitori determinano una sorta di spazio vitale angusto e separato fra i diversi componenti della famiglia.

Ecco che la seduzione oscura e pericolosa della tecnologia, la subdola fascinazione, mette in atto la sua strategia avviluppante e pare soggiogare completamente il bambino che è l’anello più debole della società: è, infatti, ampiamente accettata l’idea che il bambino abbia rinunciato completamente al legame con il passato, del tutto condizionato da nuovi stili di vita e modelli virtuali derivanti dal “sistema-informazione” che, accanto ad un interessante e indiscutibile potenziale di offerta conoscitiva e culturale, presenta purtroppo aspetti negativi capaci di orientare e condizionare subdolamente il bambino in qualità di fruitore fragile, facilmente indirizzabile verso modelli poveri e ripetitivi e, soprattutto, in qualità di soggetto ancora incapace di assimilare e comprendere realmente la poliedricità e la vastità delle informazioni che ha a disposizione.

Questo “sistema-informazione” arriva puntuale, provocando un surplus di stimoli e facendo scattare l’attivazione della memoria e delle operazioni mentali, ma la sua portata si esaurisce nella fase descrittiva e percettiva (le parole, le immagini, i filmati, i suoni...) poiché, senza il supporto esperienziale, il sistema non ha la possibilità di innescare una “realtà vissuta”, l’unica in grado di mettere in gioco percezioni originali, esperienze senso-motorie e reazioni emotive personali.

L’esperienza diretta non esiste più ed è annullata o sostituita dal semplice accumulo dei dati verbali e dalle immagini, senza far ricorso al confronto con la realtà fisica, sociale ed emozionale. La vita, come il bambino la vede descritta attraverso la TV o altro, è una vita irreale, mediata, che si impoverisce man mano che gli viene impedita una crescita e un’educazione in “presa diretta”.



Tutto ciò ha a che fare con il tempo, lo spazio, il corpo, le emozioni: un bagaglio che contiene un volume enorme di informazioni e di utili elementi ricevuti, ma che il bambino non trova il modo di tesaurizzare attraverso la verifica del loro significato nel rapporto esperienziale e nel contatto con l'ambiente e la realtà che lo circonda.

Ne scaturisce un'uniformità e una piattezza educativa a cui fa eco una sorta di omologazione nei comportamenti, impedendo l'evoluzione del bambino verso forme vere di comunicazione ed espressione, rendendolo meno autonomo e meno "soggetto attivo".

È come se l'infanzia fosse chiusa dentro a "scatole" preordinate e preconfezionate dal sistema, configurando bambini esterni alla realtà che li circonda, spesso in condizioni di passività e limitati nella loro effettiva possibilità d'azione; un mondo in cui tutto sembra essere già scontato e preordinato, senza curiosità, senza possibilità di cambiare creativamente il proprio comportamento: i dati della realtà, come le caratteristiche sensoriali, le dimensioni, la percezione spazio-temporale sono ignorati e alterano – tratterò più avanti questo tema – l'uso e la qualità dei nostri sensi, prefigurando una sostanziale regressione del bambino nel contatto, nell'esplorazione e nel modo stesso di percepire la natura e la fisicità che gli sta intorno.

Se il "sistema-informazione" è chiuso e non richiede coinvolgimento, avvolgendo nella sua passività, il "sistema-comunicazione", al contrario, produce attivazione e prende vita tra persone e gruppi che hanno interessi in comune, è gestito direttamente dagli interessati e presuppone una relazione sempre nuova con un esito imprevedibile, sia sul piano dei contenuti che della forma dialogica scelta. Il "sistema-comunicazione" si basa sul gioco, sull'esperienza diretta, sul contatto sensoriale, sul movimento, sull'attività creativa e i due sistemi si fronteggiano su posizioni antagonistiche ma la percezione, l'analisi e la risposta sociale ed educativa sono spesso unidirezionali e acritiche.

L'analisi testé fatta è corretta e contiene elementi di allarme sociale da tempo rimarcati, tuttavia evidenzia anche timori

(...) l'individuazione di un capro espiatorio, in questo caso la modernità e il processo di iper-tecnologizzazione, funge da "parafulmine" per il rito di purificazione di massa. Se il pericolo è esterno, siamo tutti assolti.

esagerati e debolezze generazionali. Questi ultimi sono indicatori, soprattutto, di un tentativo della società di liberarsi da tanti sensi di colpa accumulati, primo fra tutti quell'inconfessato timore genitoriale di essere responsabili diretto della precaria e malata condizione dei propri figli.

Attraverso un processo di razionalizzazione, la comunità educante ricerca una soluzione facile e indolore che sposta responsabilità morale, fallimenti educativi e frustrazioni verso un oggetto esterno identificato come reo di tutte le problematiche sociali: l'individuazione di un capro espiatorio, in questo caso la modernità e il processo di iper-tecnologizzazione, funge da "parafulmine" per il rito di purificazione di massa. Se il pericolo è esterno, siamo tutti assolti.

Tutto è condizionamento e pericolo e occorre prenderne atto, ma è altrettanto vero che dobbiamo assumerci le nostre responsabilità come sistema educante, senza rilanciare metaforicamente "la palla fuori campo"; bisogna integrare il nuovo che avanza e, come sempre, si tratta di riequilibrare le modalità di approccio per far sì che anche il "sistema-informazione" possa essere colto ed elaborato in termini creativi, attivando beninteso un atteggiamento critico a tutto campo. Basta esserne coscienti ed agire senza pregiudizi: i bambini stessi ci aiutano a trovare una soluzione e si presentano a noi con tutta la loro ambivalenza che li vede proiettati sia verso le nuove tecnologie che insofferenti nei confronti di un sistema informativo invasivo. Comunque, si intuisce che anelano ancora ad un contatto istintivo con la natura e con la comunicazione attiva, e se abbiamo sempre pensato ai bambini in posizione acritica rispetto alla loro fruizione tecnologica, alcune riflessioni e osservazioni che seguiranno possono contribuire a modificare tale pregiudizio.

6.2 Fantasie e racconti sulla natura

Il rapporto seduttivo con la tecnologia non implica necessariamente un completo soggiogamento del bambino, né un suo presunto distacco dall'immaginario inerente la natura e il wilderness che spesso, al contrario, emergono forti e



vincenti come retaggio dell'antico legame con il mondo primitivo e istintivo del bambino stesso.

Lo sguardo infantile sa cogliere temi, problematiche e pericoli insiti nell'esposizione tecnologica, ma rimane inesorabilmente in posizione ambivalente.

Da un lato si auto-denuncia, evidenzia, ammonisce, dimostrando inimmaginabili doti di maturità e saggezza, ma dall'altro pone in risalto gli aspetti positivi del mondo tecnologico e recrimina sulla posizione censoria degli adulti che, molte volte, considera inopportuna e immotivata.

Commentando l'immagine di un bambino al buio davanti ad uno schermo bianco, alcuni alunni della Primaria da me invitati a esprimere un commento, hanno toccato vari temi come la solitudine, l'isolamento, la video-dipendenza e lo spazio immaginario fantastico, introducendo i temi del rapporto familiare, dei divieti e delle proibizioni TV:

“Un bambino solo che non sa cosa fare perché tutti hanno dell'altro da fare” (Anna, 10 anni);

“Secondo me il bambino che è davanti alla televisione si è concentrato così tanto mentre sta guardando il programma che c'è alla televisione che gli sembra di essere entrato in essa e di essere insieme ai personaggi che ci sono in questo cartone, in questo film, tanto che non si accorge di quello che succede attorno a lui” (Enrico, 11 anni);

“Osservando questa immagine, questo bambino sta guardando uno schermo bianco dove puoi entrare nel mondo della fantasia” (Patrizia, 8 anni); e ancora

“Questa figura mi fa venire in mente un bambino che sta guardando un programma al cinema perché l'immagine è libera e intorno non c'è niente, è come un uccello che vaga per lo spazio senza confini, ma il bambino è solo e nessuno si interessa a lui” (Matteo, 11 anni);

“Osservando questa figura mi viene in mente una televisione senza immagini o che può avere programmi all'infinito, senza vedere un vero e proprio programma...” (Gaia, 10 anni);

“Una ragazza che immedesimandosi in uno dei personaggi del film si è immersa in una realtà diversa, ma poi viene la mamma e la sgrida...” (Manuela, 10 anni).

Così come le fantasie del bambino sulla televisione sono critiche verso un mondo che lo costringe ad una posizione isolata e marginale, altrettanto le storie e i pensieri sull'ambiente naturale sembrano attrarre le energie creative dell'infanzia. Se, come abbiamo visto precedentemente, la letteratura per l'infanzia degli ultimi anni sembra escludere l'ambiente naturale a vantaggio dei personaggi e delle loro intricate storie, è curioso e inaspettato leggere negli scritti dei bambini alcune fantasie indotte da un brano musicale⁴⁵ con suoni e musiche del bosco che fanno capire quanto la natura, esclusa dalla produzione letteraria, sia ancora ben salda nel mondo fantastico infantile:

“C'era una volta uccelli di tutte le specie che volavano nel cielo limpido, il vento che soffiava fra i rami degli alberi e parlava agli uccelli. In seguito, c'erano nel mare balene, orche e pesci con bellissimi colori e tutto questo è la natura che parla a noi e ci dice di non inquinarla e di non ucciderla” (Isabel, 8 anni).

La possibilità di inventare una storia viene del tutto trascurata o posta in secondo piano, come in questo caso in cui la capacità di sentire cosa avviene interiormente è l'elemento portante:

“C'era una volta un bosco con mille animali, che facevano dei diversi suoni siccome era un coro ma non di persone ma di animali. C'erano: l'uccello, i pulcini piccoli che sembravano felici e contenti. Era così bello che sembrava come un sogno ma ad occhi aperti, sembrava come che la musica si alzava il volume e poi piano piano si abbassava e questa è una cosa molto bella come una canzone d'amore con mille animali che fanno diversi suoni, quello del cavallo, oppure il rumore dell'acqua che si muove lentamente. È così bella che ti sembra realtà si sentono anche voci di persone, adesso

45. Studio condotto in una Scuola Primaria durante l'a.s. 2009/2010, nell'ambito di un progetto di laboratorio di lettura e scrittura creativa.



va così piano come una canzone che ti fa anche piangere, i rumori dei pesci che saltano nell'acqua e se ascolti attentamente la musica ti addormenti perché con tutti questi animali che ti sembra che tu te la sei inventata. È anche divertente perché fanno diversi suoni dolci e si sente il rumore di un temporale, la pioggia che cade per terra e che fa delle pozze, che aumenta di più ma poi forse sembra che esce subito il sole. Questa canzone ti tranquillizza piano piano” (Denis, 9 anni).

Un altro bambino accenna ad una storia ma si dilunga in particolareggiate descrizioni di animali e di ambienti, dapprima dominato dalla paura ma, successivamente, da un senso di rassicurante presenza naturale:

“Un bambino un giorno si trovò in una giungla scura e intricata dove c'era l'acqua che scorreva, gli uccelli, le farfalle e gli alberi e c'erano degli uccellini che cantavano. Grandi e terribili aquile volteggiavano sulle montagne e il bambino aveva paura ma poi vide un laghetto d'acqua dove c'erano delle rane saltellanti che aspettavano le mosche e se le mangiavano e l'acqua in certi punti era come una cascata e scendeva piano piano e i pesci nell'acqua guizzavano, ma nell'acqua c'erano anche gli elefanti che bevevano mentre le farfalle volavano e i leoni parlavano e ruggivano tra loro. I serpenti strisciavano, le anatre passeggiavano e le altre rane cantavano ma alla fine tutti di sera dormivano tranquillamente, tutti in pace. È sempre bello stare in una giungla ad ascoltare gli animali perché gli animali sono belli e li puoi accarezzare e abbracciare: prova anche tu a stare in una giungla o in un bosco e capirai la bellezza della natura” (Ennio, 10 anni).

Elemento magico e ambiente bosco sono alla base dell'immaginario infantile correlato alla natura, e un bambino di nove anni trova un espediente narrativo per rispondere ai suoi bisogni e ai suoi sentimenti di cura e amore verso la natura:

“C'era una volta, in un bosco, tanti animali felici, ma una notte una maga fece un incantesimo e il bosco non diventò

più felice e neanche gli animali che vivevano lì. Per salvare il bosco di mezzo gli animali dovevano trovare le venti perle dei gabbiani di pietra. La maga, saputo che gli animali del bosco di mezzo per salvare il bosco dovevano trovare le venti perle, prese il suo libro degli incantesimi e andò alla pagine dove c'era il contro incantesimo che consisteva nel preparare le pozioni portate dal vento. Gli animali dopo un po' di tempo recuperarono tutte le venti perle e ritornarono al bosco di mezzo, le infilarono nell'albero al centro del bosco, la maga fece il contro incantesimo e dalla tana della strega e dall'albero in mezzo al bosco uscì un arcobaleno e tutte due stavano scontrandosi: gli animali e la maga videro questo scontro, appena si scontrarono il bosco di mezzo ricominciò ad essere felice e anche gli animali lo erano, ma la maga era furiosa e gli animali la cacciarono via per sempre e il bosco di mezzo rimase felice e contento per sempre” (Alessandro, 9 anni).

Colpisce molto la fantasia di questo bambino di nove anni che descrive invece l'ambiente e il trascorrere di una “normale e tranquilla” giornata passata in campagna, appellandola più volte “avventurosa”, in linea con l'estraneità dell'infanzia nei confronti di un ambiente sconosciuto ed evocativo, intrinsecamente carico di fascino e di improbabile o esagerato senso del pericolo:

“Era una bellissima e avventurosa giornata, gli animali erano tranquilli e il sole splendeva su di loro mentre i bambini giocavano e saltavano: la natura era proprio tranquilla e gli uccelli volavano sui fiumi e sui laghi. Gli alberi erano pieni di foglie verdi e di frutti non ancora maturi, era arrivata la primavera felice e tranquilla; passerì che fischiano, rane felici e saltellanti, farfalle, fiori profumati, era davvero una bella giornata di sole, luccicante ninfee che navigavano sul fiume, fontane che scorrevano dove gli uccelli andavano a bere, prati verdi dove saltavano i bambini e il sole splendeva. Le anatre svolazzavano ed era davvero avventurosa questa giornata. I bambini che andavano a nuotare nel fiume e le api che facevano il miele, la giornata era lunga ma ad un tratto



cominciarono i tuoni e a piovere ma in un momento smise e venne un bellissimo arcobaleno colorato e il sole splendeva ancora. La giornata era veramente bella e avventurosa e arrivata la sera i bambini dissero: speriamo che ci incontreremo ancora per fare altre avventure” (Omar, 9 anni).

Una bambina di dieci anni descrive l’ambiente marino evocato dalla musica sfoggiando un taglio poetico, espressione di rara sensibilità e riconciliazione tra uomo e ambiente:

“Il mare era calmo, ed era una giornata tranquilla. Sulla spiaggia giocavano gli ultimi bambini, mentre i gabbiani volavano dolcemente sul mare, allora io ne approfittai per fare una foto. Allargai le braccia e in quel momento tre gabbiani mi passarono dietro e io ancora oggi con nostalgia del mare penso a quel momento, tenendo tra le mani quella fotografia” (Valeria, 10 anni).

Alcune storie libere, raccolte in occasione di un progetto di lettura e scrittura svoltosi in una biblioteca, alludono esplicitamente, e senza alcun condizionamento, agli ambienti naturali e al bosco, facendo intendere che questi scenari immaginari, in controtendenza con la produzione letteraria per l’infanzia, siano ancora presenti e formino ancora la base narrativa delle storie inventate dai bambini:

“Nel bosco in una capanna abitava un uomo con sua moglie. Avevano un giovane figlio. Un giorno arrivò un uomo dagli occhi scuri e dalla barba nera, gli occhi scuri. Nessuno sapeva chi fosse ed gli chiese se poteva restare una notte”, oppure: “C’era una volta, vicino ad un boschetto fitto e nero, una casa di caramelle dove abitavano tre maghi con tre streghe e quando arrivavano dei nemici li trasformavano in piccoli rospi...” (Asia, 8 anni).

“...C’era una volta in fondo al bosco nero una casa di cioccolato dove ci abitavano mucche che parlavano. E un bel giorno arrivò il gigante di nome Pincopallino e mangiò le tre mucche poi le vomitò via. Dopo tre giorni le mucche uccisero il gigante Pincopallino” (Daniele, 10 anni).

Il bosco è sempre presente nelle descrizioni dei bambini come

“ambiente archetipico” indispensabile allo sviluppo narrativo: esso, al pari di un fondale scenografico, riesce a supportare la storia e a contenere la presenza degli elementi magico-fantastici e dei personaggi cari all’immaginario infantile, ricco di percezioni istintive e di sensibilità emotive ancestrali:

“C’era una volta una casa in mezzo al bosco che era disabitata e i suoi abitanti erano morti. E gli animali giravano sempre attorno a quella casa. Si sentivano odori strani che si incollavano insieme e sembrava che li avevi tutti addosso sulla pelle. Una volta un uomo entrò in quella casa e dopo cinque anni uscì tutto insanguinato ma si salvò per la fortuna della sua spada magica che colpiva senza sbagliare mai, ma ogni tanto non ti proteggeva dagli altri colpi.

In quella casa c’era una fanciulla molto bella che la rinchiusero per sempre. Dopo due anni il principe Malon entrò in quella casa e lottò con il mostro Ito e fu una lotta molto difficile per Malon ma ci riuscì con l’aiuto del suo animaletto preferito Tuttogobbo che saltò sul collo di Ito e gli fece uscire il sangue. Il giorno dopo uscì da quella casa con la fanciulla liberata, e così vissero felici e contenti” (Marco, 10 anni).

Nella storia non c’è coerenza narrativa e tanto meno una credibile consequenzialità degli avvenimenti, bensì tutto si svolge in modo caotico e folle, come una musica dove poco conta il rapporto tra melodia, armonia e ritmo, ma è determinante e assoluto il valore dei singoli suoni e delle emozioni che essi, isolatamente, provocano.

C’è da immaginare anche che l’archetipo fiabesco lasci il posto al fantasma spaziale ai margini della vita sociale, unico luogo capace di contenere sentimenti di abbandono e disagio all’interno della dinamica familiare, così come sembra alludere il racconto di questa bambina:

“C’era una volta un indiano che viveva solo in un bosco fitto e lontano, col suo cavallo girò il mondo delle sua famiglia; perlustrò boschi, laghi, montagne, colline, pianure, paesi, città... Dopo aver girato a lungo tornò a casa e pensò: forse la mia famiglia, dovunque sia, resta nel bosco del mio cuore...!” (Fulvia, 11 anni).



Senza il bosco non c'è magia, senza l'albero non c'è crescita, senza gli animali non c'è affettività né contatto relazionale. È il mondo magico delle fiabe, degli animali e della natura, e in particolare quello dell'ambiente "bosco", psicologicamente significativo per il bambino, *topos* di archetipi emozionali profondi, di istintualità e di elementi primordiali, territorio incontrastato di paure, percorso continuamente da nipotine e nonne indifese, case di marzapane, bimbi che si perdono tra i sentieri...

6.3 L'immaginario ludico

Alla domanda precisa: "chiudi gli occhi e immagina di giocare", le risposte si attestano non tanto sulla tipologia di gioco ma sul dove, come e con chi. Sono importanti, dunque, le categorie inerenti l'ambiente, le modalità ludiche e la relazione con gli altri, mentre le descrizioni dei giochi in sé o a cosa si sta giocando sono sullo sfondo e influenzano poco le visioni e le fantasie dei piccoli sognatori.

Se chiedete ad un bambino di "immaginare di giocare", avrete la sorpresa di sentirvi rispondere in un modo assolutamente imprevedibile.

È importante formulare bene la domanda e creare una condizione favorevole per la risposta, scevra da possibili condizionamenti tra compagni o attività svolte a ridosso dell'esperienza; possibilmente proporre l'esperienza al singolo bambino o a un piccolo gruppo informale, avendo cura di recepire le risposte oralmente dai singoli partecipanti.

Per fare questo occorre tener presente la possibilità di far loro utilizzare liberamente l'immaginario, proponendo un lavoro di fantasia ad occhi aperti, lasciando aperta l'opzione di disegnare o rappresentare con colori e forme i loro pensieri, e questo può risultare utile per aiutare a sviluppare le loro idee o a integrare parti mancanti.

Alla domanda precisa: "chiudi gli occhi e immagina di giocare", le risposte si concentrano non tanto sulla tipologia di gioco ma sul dove, come e con chi. Sono importanti, dunque, le categorie inerenti l'ambiente, le modalità ludiche e la relazione con gli altri, mentre le descrizioni dei giochi in sé o a cosa si sta giocando sono sullo sfondo e influenzano poco le visioni e le fantasie dei piccoli sognatori.

Non diranno mai: sto giocando a "palla prigioniera".

Non spiegheranno mai che giocano a "fazzoletto" e a "prendersi". Tra le occasionali descrizioni raccolte ne compaiono alcune di gioco individuale:

- fantasie legate al gioco di "Cosimo", ovvero l'idea di giocare sull'albero precedentemente descritta, unitamente a visioni correlate ad ambienti simili per funzione, come una stanza isolata, una caverna o un'imbarcazione;
- pensieri di attività ludica libera senza fini precisi (pasticciare con materiali, andare a zonzo, muoversi e performance non-sense), di giochi che prevedono l'uso di materiali ludici e oggetti tradizionali e antichi come la palla, la corda, il cerchio, la stoffa, oppure gli oggetti transizionali personali;
- collegamenti con persone e animali reali e fantastici.

Lo scenario e lo spazio dove si svolge il gioco sognato sono molto importanti e ad essi viene assegnato un posto preminente e quasi sempre si tratta di uno spazio naturale:

"Ho immaginato di essere in campagna con i miei amici preferiti e ad un certo punto Alex si è lanciato in un sentiero e noi tutti dietro a correre e a ridere... quando siamo arrivati perché eravamo stanchi morti eravamo pronti per darci delle botte, ma per finta...!" (Gigi, 8 anni);

"Siamo io e i miei amici e stiamo correndo felici per un sentiero con le nostre bici, poi ci troviamo in una radura e scopriamo un posticino segreto dove possiamo entrare quasi tutti, meno il Leo perché non ci stava più e ci mettiamo a fare delle collane con i fiori. Per un po va bene ma io e gli altri maschi prendiamo dei bastoni e facciamo dei duelli finti per vedere chi doveva sposare la principessa che non dico chi è..." (Patrick, 9 anni).

Ricorre spesso la fantasia del correre all'impazzata e senza senso, il desiderio naturale di utilizzare funzioni motorie liberatorie che sono proprie dell'infanzia: piacere cinestetico, rischio, paura e desiderio, voglia di violare il proibito e regolamentato, ma tentativo di cimentarsi anche con la competizione e con aspetti sensoriali inusuali ed energizzanti. In assoluto gli ambienti più pensati dai bambini sono il bosco e la foresta, seguiti dalla campagna e dai paesaggi montani e collinari,



mentre il mare non è interpretato come ambiente ludico privilegiato ma solo ambiente di avventura correlato a un viaggio in solitaria o in compagnia di un animale marino.

“Perché giocare sempre alle stesse cose? Chiudendo gli occhi mi viene in mente un bosco che è il mio rifugio e dove tutti mi aiutano, specie gli animali e gli abitanti che si chiamano gli Ungar. Se hai bisogno di qualcosa da mangiare o da bere non devi darti da fare ma poi ti piace perché è tutto fresco e per il fuoco c'è un sistema che hanno inventato questi Ungar che si accende quasi subito chiamando due scimmiette divertenti. E hai anche un giorno alla settimana dove tutti fanno festa e si salutano sempre come al cinema ma qui in città un po' meno. Vorrei tanto vivere nella natura, nel bosco proprio dove ci sono animali amici” (Eleonora, 10 anni);

“Immagino di essere sempre in collina dai miei nonni dove c'è tanta vigna e tanti orti. A me piace vendemmiare e divertirmi al sole, tante volte faccio delle reti e canalini per le formiche poi ci butto l'acqua, che disastro...! Ma loro ritornano eh mi piace” (Lillo, 8 anni);

“Mi sogno tanto il mare come quando sono in vacanza, sono sulla spiaggia e mi viene a trovare una sirenetta e un delfino che sono i miei amici veri, ma non giochiamo solo perché facciamo tante avventure e io li porto in barca... cioè mi seguono e mi tirano poi andiamo in una grotta marina dove troviamo un tesoro. E tutti i giorni facciamo avventure bellissime. Poi verso sera c'è il tramonto e io li saluto e mi faccio un bel gioco con la sabbia” (Elisa, 9 anni).

I bambini sono molto interessati ai colori con una gamma che privilegia le sfumature del verde e quelle intense dei fiori; i colori sono sempre presenti nelle fantasie ad occhi aperti così come è immancabile la presenza di animali, elementi emblematici e carichi di valenza archetipica e ancestrale:

“Siamo entrati in un posto dove c'erano tantissimi alberi con foglie verdi scuro e cespugli più chiari, ma dappertutto come nel film che ho visto, fiori dai mille colori che si accendono quando passi...” (Danilo, 8 anni);

“Mi piacciono tanto i cani e vorrei un posto per tenerli tutti ma poi immagino che riesco a catturare, no, anzi viene lui da me e cioè una specie di lupo solo che ulula sempre perché tutti hanno tanta paura e lo schifano mentre io lo guarisco che aveva una ferita che nessuno poteva vedere e diventiamo amici e lui mi aiuta contro chi mi vuole fare del male e divento il più forte del mondo” (Velvet, 10 anni);

“Immagino come una musica e un posto come quello di Avatar ma non voglio copiare, l'ho sempre pensato e anche un cavallo che vola tipo bianco e nero perché mi può portare per tutto il mondo e incontrare tutti quelli che conosco, ad esempio il mio amico Pietro che abita al mare in Sicilia, e così invece di telefonargli mi presento e gli dico ciao Pietro andiamo a fare una corsa in spiaggia. Lui non ci crede e pensa di avere le allucinazioni...” (Alberto, 10 anni).





BENESSERE E CON-TATTO CON LA NATURA

- Dentro la natura
- Gatti, draghi e mucche
- Contatto con gli animali e "pet therapy"
- Considerazioni sul valore simbolico del colore verde e dell'archetipo "albero"
- Il contatto con la natura come fonte di benessere

7

7.1 Dentro la natura

“Certo lo stare di continuo a contatto delle scorze d’albero, l’occhio affisato al muoversi delle penne, al pelo, alle scaglie, a quella gamma di colori che questa apparenza del mondo presenta [...] questi confini del selvatico nel quale così profondamente Cosimo s’era spinto, potevano ormai modellare il suo animo, fargli perdere ogni sembianza d’uomo”
(*Italo Calvino*)

“Momenti di solitudine totale sono vitali per il proprio benessere almeno quanto il sonno”
(*Anne Dickson*)

“Se tu parli agli animali loro parleranno a te. E l’uno conoscerà l’altro. Se non parlerai con loro non li conoscerai e non li capirai. Ma non potrai nemmeno capire te stesso”
(*Capo Dan George*)

Pochi anni fa mi accadde di osservare le reazioni di un gruppo di bambini di età compresa tra i sette e i nove anni. Stavamo scendendo dall’autobus che ci aveva accompagnati fino all’ingresso di un agriturismo: di fronte a noi un sentiero che, a mano a mano, sfumava in un vasto prato verde tagliato da poco proprio in occasione della nostra visita, e in lontananza una campagna semplice, con cespugli, alberi, un paio di rivoli d’acqua. Capii subito che quegli spazi di libertà erano troppo ampi per bambini poco abituati alla vastità e a quella naturalità stordente, una sorta di *horror vacui* apparentemente poco correlabile alla semplicità della natura e al paesaggio bucolico.

Si sa che in questi casi occorre prendere tempo. Dare tempo per far ambientare i bambini e fornire loro confini, restringendo il campo e delimitando le esperienze, perché troppo spazio da gestire e troppa libertà d’azione possono risultare inibenti e sollecitare una molteplicità di istanze che finiscono per impedire qualsiasi possibile risposta.

Chiesi loro di correre liberamente esortandoli a scegliere un percorso ideale, tenendo fermi alcuni punti di riferimento come un cespuglio, una macchia più scura, una zona ricca di ciottoli... I bambini erano rimasti a fissare il paesaggio ma esitavano, soprattutto a causa del mio esplicito invito a fare una corsa libera. “*Forza, volate!*” li incitavo, ma nessuno si muoveva, finché non si staccò una bimba trotterellando timidamente ma con un’espressione estasiata.

Dapprima si girava, di tanto in tanto, per vedere la reazione del gruppo, poi smise e si gustò la corsa. In breve tutti la seguirono e l’effetto imitativo creò una galoppata sfrenata in direzione di quella spaziosa distesa verde, con l’aria frizzante che veniva loro incontro, e con l’eccitante sensazione di essere liberi, senza direzioni obbligate da seguire, cartelli e divieti da osservare scrupolosamente.

Senza regole, per una volta. Assaporando le proprie sensazioni sensoriali e cinestetiche.

“*Dunque, vi è piaciuto?*”, chiesi all’arrivo.



La risposta fu esplicita: la corsa era piaciuta eccome, anche perché era un'esperienza completamente nuova, davvero mai provata. Nessuno aveva mai dato loro la possibilità di correre liberamente in un prato e, alla mia richiesta di spiegarmi perché era sempre stata negata loro questa possibilità, le risposte furono di una univocità sconcertante e tutti concordavano, con disarmante consapevolezza (rimproverandomi un po' per la mia irresponsabile licenza), che:

“Queste cose non si fanno con mamma e papà e poi... non si fanno da soli, al massimo si possono fare dando la mano a qualcuno, perché ci sono i pericoli!” (Stefano, 8 anni).

Pericoli. Quanta paura indotta e quanta censura genitoriale in questa affermazione!

Però, confidandomi tutto ciò, avevano gli occhi critici e provocatori e, di fatto, mi invitavano a continuare ad offrire questa possibilità anche ad altri bambini. Tutto ciò poteva essere considerato come motivo di riscatto personale e di gruppo: era stato concepito l'embrione di un movimento infantile per il riconoscimento del diritto alla libera corsa nei prati.

“Dunque vediamo...”, rifletté Luca alla mia richiesta di raccontare le sensazioni provate durante la corsa. *“Prima di tutto ho avuto l'impressione di vedere in modo diverso, è stato difficile guardare tutto, perché tutto mi veniva incontro e vedevo da tutte le parti”*.

Luca non lo sapeva, ma stava parlando di campo visivo e di visione periferica.

“Ho sentito tanti profumi”, aggiunse Chiara *“...Non so capire, un miscuglio di odori che non conosco”*.

In realtà si trattava di profumi floreali mescolati ad un intenso, acre odore di terra e erba.

“Muoversi è stato più divertente perché mi sembrava di volare e di perdere l'equilibrio e poi... mi veniva da ridere” (Mirko, 8 anni).

L'osservazione di Mirko era legata a sensazioni spazio-motorie ed emozionali che intervengono ogni volta che proviamo una nuova esperienza che ci colpisce e ci fa apprendere velocemente grazie ad una spiccata caratterizzazione cognitiva e

Questo rapporto “artificiale” che la nuova infanzia ha instaurato con la natura in generale, con il paesaggio e l'ambiente che la circonda, è particolarmente evidente quando i bambini entrano in contatto con il mondo animale.

motivazionale. Senza quello splendido connubio tra la sfera razionale e quella affettiva, a cui si aggiunge come terzo elemento la dimensione senso-motoria, non esisterebbe alcuna forma di apprendimento, specie il tipo di acquisizione correlato al pensiero divergente che si contraddistingue per creatività e capacità di legare diversi piani e linguaggi.

Questo rapporto “artificiale” che la nuova infanzia ha instaurato con la natura in generale, con il paesaggio e l'ambiente che la circonda, è particolarmente evidente quando i bambini entrano in contatto con il mondo animale.

A meno che non si tratti di cani o gatti – ma spesso anche in questi casi affiorano timori – il bambino ha scarsa dimestichezza con qualsiasi specie, anche le più comuni, dai cavalli ai piccioni, dall'asinello alla capretta, ma nel paniere possiamo mettere anche gli animali tipici della campagna e delle fattorie come mucche, galline, tacchini, maiali, conigli...

Se ci pensiamo bene, sono le prime forme di esperienza che il bambino ha con la propria vocalità e, quando il mondo adulto entra in contatto con il bebè, lo fa invitandolo ad imitare i versi più comuni, dal belato all'abbaiato, dal muggito al pigolio, ben conscio che le imitazioni degli animali contengono in assoluto la maggior quantità di onomatopee e di suoni fisiognomici (suoni ai quali si attribuisce una fisionomia e di cui si crea un'immagine particolare) che la nostra mente possa rappresentarsi.

Sonorità e vocalizzi amati dai bambini perché fanno ridere, stimolano la fantasia, immaginati esattamente così come sono, per stabilire un primo reale contatto con il mondo naturale che li circonda e per provare a conoscerlo.

E quei *muuuu, pio pio, uuuhhh, bau bau, miaooo, ron, sszzzz, coccodèee*, ci rimangono appiccicati, come parte indelebile di memoria storica dei nostri progressi personali, ma anche come parte di primigenia affettività verso quegli esseri viventi che un poco ci assomigliano, specie quando siamo ancora dominati dall'istinto e dalla corporeità, e caratterizzati da una globalità indifferenziata che gradualmente andrà specializzandosi.



7.2 Gatti, draghi e mucche

I bambini adorano gli animali.

Li vezzeggiano, vogliono seguirne le storie sui primi libri, emozionarsi nei cartoon televisivi e nei film disneyani o non, poco importa: l'importante per loro è identificarsi con essi, provare le prime emozioni, ridendo, piangendo e andare fieri per la furbizia del personaggio a quattro zampe (il bambino-animale-eroe) che spesso inganna l'uomo (gli adulti).

Poco alla volta, però, i bambini si distaccano da questo mondo di animali immaginari e abbandonano il piacere del fantastico; durante questa fase essi vorrebbero sostituire il fantastico al reale, ma ricevono una serie di limitazioni e di divieti socio-psicologici che producono in loro frustrazione e ansia. In poco tempo gli animali veri si allontanano dall'infanzia e si crea un vero e proprio muro che trova rari varchi solo durante contatti particolari e condizionati.

I bambini si ritirano in se stessi e si arroccano, con insano delirio d'onnipotenza, in una distorta visione antropocentrica. Da questo momento il rapporto con l'animale cambia diventando dapprima evocativo, poi soltanto più virtuale e avulso dal vissuto personale. Si conosce poco o niente di questo mondo animale che, nell'arco di un paio d'anni, si trasforma radicalmente, passando dal livello emozionale e ludico-fantastico a quello sconosciuto, lontano e temuto. I nostri simili e il loro habitat sono diventati esseri troppo distanti dal nostro stile di vita, non fanno parte della nostra realtà quotidiana. Sono diventati come quei lontani parenti che nessuno ha mai visto né conosciuto se non attraverso testimonianze indirette o fotografie datate.

Spesso mi è successo di sentir raccontare, nell'ambiente scolastico – lo si riporta ridendo un po' a denti stretti – di bambini che hanno appreso con stupore la feroce notizia che il latte non nasce dal cartone o dal distributore del supermercato, ma che sgorga volgarmente dalle mammelle delle mucche. Molti dei nostri figli imparano a fatica che la carne non nasce già confezionata nella plastica e che gli alimenti in genere non vengono prodotti in laboratorio e avvolti in pellicole: da

La fauna è prettamente televisiva, è vissuta più come un album di immagini slegate e con realtà indipendenti dalla nostra che come un mondo di soggetti reali con cui è possibile stabilire rapporti paritetici e interattivi: il rapporto con essa è virtuale, il bambino conosce la fauna dei documentari, quella che si vede a distanza ma che rappresenta animali irreali che non puzzano, non sporcano, non si avvicinano a noi...

tempo hanno perso il contatto reale con la campagna e con le piccole aziende agricole a conduzione familiare che, fino a poco tempo fa, dominavano l'ambiente rurale.

È difficile far capire ai bambini questa realtà distante e arcaica. Devono vederla.

Se non hanno contatto con queste esperienze e questo mondo – e non parlo solo di fattorie didattiche ma anche di tutti gli altri ambienti agricoli e delle diverse tipologie che costituiscono le attività produttive come coltivazioni, allevamenti e cicli combinati – i bambini non potranno far altro che pensare, senza alcun sospetto, che i prodotti agro-alimentari, gli animali, gli ambienti, i fiori e gli alberi siano meramente “prodotti televisivi”, entità artificiali e finte.

La fauna è prettamente televisiva, è vissuta più come un album di immagini slegate e con realtà indipendenti dalla nostra che come un mondo di soggetti reali con cui è possibile stabilire rapporti paritetici e interattivi: il rapporto con essa è virtuale, il bambino conosce la fauna dei documentari, quella che si vede a distanza ma che rappresenta animali irreali che non puzzano, non sporcano, non si avvicinano a noi e, soprattutto, che vivono sempre immersi in una colonna sonora, una musica dolce e bucolica che li accompagna ininterrottamente.

Stranamente i bambini finiscono per sapere tutto sul Drago di Comodo ma ignorare del tutto conoscenze minime sugli animali che li circondano e che dovrebbero far parte della loro esperienza di vita. Hanno visto un'apprezzabile varietà di specie solo nei parchi faunistici, negli acquari o nel corso delle rare osservazioni dirette fatte durante escursioni in fattorie o aree naturali dove, però, gli animali sono percepiti come esseri da compagnia occasionale o oggetti di studio, a seconda dei casi, ma mai come partners di vita. Gli animali sono “vissuti” come elementi poco integrabili, distanti e senza alcun collegamento diretto con la vita reale dei bambini. Nessuno pensa di poter avere un contatto fisico e sensoriale con il mondo animale, nessuno immagina di poter rincorrere e afferrare una gallina, accarezzare una mucca o tenere in mano un colombo, cosicché quando si presentano queste



possibilità la reazione naturale nel bambino è la diffidenza e la paura. Non ha gli strumenti per affrontare gli ambienti naturali quali un bosco, un cortile o una stalla con gli animali.

7.3 Contatto con gli animali e “pet therapy”

(...) da una parte sentiamo l'attrazione per gli animali e entriamo in contatto empatico, tentando anche di capirli attraverso un complesso sistema di comunicazione non-verbale che sperimentiamo, forse un po' spinti dai nostri figli o dai bambini che accompagniamo i quali sono i protagonisti in queste situazioni, dall'altra avvertiamo una profonda ingiustizia perché quegli animali, con cui cerchiamo di interagire e scambiare contatti sensoriali ed emozionali, in realtà li stiamo usando come “giullari minori” a cui si chiede una piroetta, un verso strano o un salto e via

Il modello che ci viene offerto, attualmente, consiste nel presentare il panorama faunistico come “osservazione esterna superiore” stile vecchio zoo – talora camuffato con il curioso appellativo di “bioparco” – oppure in situazioni miste dove, accanto alla visita di una villa antica con giardino viene propinato l'incontro con animali penosamente rinchiusi in gabbie entro uno spazio chiaramente insufficiente, senza aver preso in considerazione i bisogni più elementari della specie. Quasi tutti questi animali soffrono di sindrome da *stress* e presentano segnali di stereotipie e alterazioni del comportamento e ci si sente imbarazzati nell'essere coinvolti in una simile esperienza. Alle volte si capita per caso, altre ancora si va per curiosità o perché si è spinti da autentico interesse per sé o per i figli, e quasi sempre si è esposti a sentimenti contrastanti: da una parte sentiamo l'attrazione per gli animali e entriamo in contatto empatico, tentando anche di capirli attraverso un complesso sistema di comunicazione non-verbale che sperimentiamo, forse un po' spinti dai nostri figli o dai bambini che accompagniamo i quali sono i protagonisti in queste situazioni, dall'altra avvertiamo una profonda ingiustizia perché quegli animali, con cui cerchiamo di interagire e scambiare contatti sensoriali ed emozionali, in realtà li stiamo usando come “giullari minori” a cui si chiede una piroetta, un verso strano o un salto e via.

Spesso lo zoo è solamente una stramba presentazione di animali in cattività, scelti più che altro per il loro “esotismo” ma non si capisce bene cosa ci faccia un lama con una bertuccia che ti guarda sbigottita o una zebra a due passi da un pappagallo. Ciò che manca è la possibilità, per i bambini, di avere un contatto vero con gli animali, un rapporto paritetico che implica scambio e rispetto che si può espletare attraverso una comunicazione non verbale che contempli:

- conoscenza reciproca attraverso una prima osservazione;
- comprensione e valutazione delle caratteristiche dell'animale (grandezza, peso, altezza);
- tentativo di mettersi in comunicazione con l'animale attraverso vari canali sensoriali;
- contatto oculare, passaggi vocali, con-tatto, approccio fisico e scambio emozionale;
- accettazione della diversità dell'animale, della sua natura selvaggia e istintiva;
- scambio affettivo ed emozionale;
- riconoscimento del reciproco ruolo e autonomia;
- eventuale gioco e accudimento dell'animale.

La relazione tra animale e bambino è veramente particolare ed è come se i due soggetti, pur appartenendo a specie diversissime e pur non avendo mai “parlato” tra loro, arrivassero a stabilire una comunicazione empatica perfettamente funzionante. Pur partendo da una “rete complessa”, la diade bambino-animale si comprende all'istante tramite la ricostruzione di una sorta di “puzzle comunicazionale”, cioè i due soggetti della comunicazione formulano delle ipotesi le quali vengono continuamente modificate dalle azioni di entrambi. La comunicazione risulta, così, una sequenza di contesti di apprendimento in cui ciascun soggetto viene continuamente corretto dalla natura, dal contesto delle azioni che, gradatamente, passano dall'ambiguità alla giusta interpretazione.

Una volta potei osservare un cavallo e un bimbo di otto anni iniziare una comunicazione profonda partendo dal dialogo tonico, dalla sensibilità reciproca, dallo studio del gesto, dei rapporti spaziali.

Il bambino si avvicinava in punta di piedi, si fermava e aspettava lo sguardo dell'animale il quale faceva un tentativo di avvicinarsi; il bambino avanzava e porgeva una mano verso il basso – forse sapeva istintivamente che la mano alta è percepita come una minaccia – ed ecco un piccolo nitrito del cavallo e la testa che si avvicinava; il bimbo accarezzava e sussurrava qualcosa e i due si avvicinavano senza paura.

Occorre sviluppare e facilitare la conoscenza e il contatto con

Basterebbe invertire quel diffuso stile di vita familiare che induce potenziali piccoli esploratori e guide a trascorrere tristemente la domenica in un centro commerciale, ignorando quanta conoscenza e benessere possano accompagnare un'esperienza in natura, completata magari da una camminata.

gli animali, specie con quelli considerati domestici per eccellenza come il cane, il gatto o altri considerati di minore importanza per la relazione (sono quelli maggiormente diffusi nell'ambiente domestico delle città, come ad esempio i pesci o le tartarughe), che contribuiscono alla cura e al benessere, soprattutto nel bambino. Questo si può ottenere in modo particolare attraverso visite in agriturismo e aziende agricole dove sia possibile conoscere gli animali più comuni e interagire con essi, oppure mediante attività di osservazione della fauna nelle oasi naturalistiche, nei parchi naturali e in campagna. Basterebbe invertire quel diffuso stile di vita familiare che induce potenziali piccoli esploratori e guide a trascorrere tristemente la domenica in un centro commerciale, ignorando quanta conoscenza e benessere possano accompagnare un'esperienza in natura, completata magari da una camminata. Ormai sono numerose le ricerche che dimostrano che stare con gli animali fa bene alla salute. Riduce l'ansia, aumenta l'umore e il tono e fa sentire meno depressi.

Inoltre, attraverso il rapporto interpersonale con l'animale e con l'aiuto di un educatore o dei genitori, il bambino che ha vissuto esperienze negative, può ritrovare, attraverso questa "terapia naturale", un clima di benessere globale poiché l'immersione nel verde e la possibilità di godere dell'osservazione o della compagnia di un animale trasmette un senso di calore e infonde fiducia. L'attività ludica che caratterizza il bambino aumenta il buon umore e rinforza il tono muscolare, ma alcune volte egli passa momenti difficili o è impedito da situazioni oggettive nella libera espressione del gioco, ragion per cui si incupisce, si chiude, apparendo dominato da sentimenti di isolamento: è proprio nei casi in cui il bambino ha problemi di socializzazione che gli animali, soprattutto se cuccioli, possono risultare degli ottimi compagni di gioco.

Anche sul piano della maturità e della responsabilizzazione, relazionarsi con un animale o accudirlo richiede una certa attenzione, una "responsabilità" che obbliga ogni giovane soggetto a svolgere il compito in maniera adeguata perché in questo caso le conseguenze del disinteresse potrebbero essere molto dannose. E il bambino lo sa e lo può sperimentare con un effetto proiettivo incomparabilmente vantaggioso, e questo vale ancor più se

egli è poco avvezzo al contatto con gli animali. In questi casi, oltre all'aspetto conoscitivo di per sé remunerativo, il bambino impara a comunicare, a valutare il risultato dei suoi comportamenti, a misurare i rischi che derivano dall'attivazione di atteggiamenti incorretti, frena la sua paura e, per ultimo, capisce che gli animali sono essere viventi molto diversi dai suoi inanimati e amati peluche o dai personaggi dei cartoon e, se si sentono in pericolo, possono reagire mordendo o graffiando.

Un contatto più strutturato e meno occasionale lo possiamo acquisire attraverso la terapia con gli animali, comunemente definita "pet therapy" che, oltre a essere utilizzata per migliorare la qualità della vita nei bambini con handicap, inizia a essere utilizzata per affiancare approcci educativi tradizionali: in questo caso il rapporto con l'animale ha la funzione di curare oltre che prevenire i problemi psicologici, affettivi e relazionali. Anche negli ospedali pediatrici si inizia prendere in considerazione questa particolare terapia.

Queste esperienze sono state introdotte in alcune scuole e alcuni reparti pediatrici li hanno già adottati, accanto a forme di animazione e di aiuto provenienti dalla clown-terapia, per alleviare tensioni e sofferenze che accompagnano, inevitabilmente, i piccoli pazienti nel decorso di malattie devastanti o interventi chirurgici che obbligano ad una lunga degenza.

La "pet therapy" ha precise regole, va affrontata seriamente e non si devono sottovalutare alcuni problemi:

- gli animali coinvolti devono possedere delle precise qualità fisiche e caratteriali;
- gli animali devono essere accuditi in maniera adeguata, garantendone la salute;
- bisogna lavorare con personale competente stabilendo un percorso e un progetto iniziali;
- i progetti devono essere monitorati da una équipe di tecnici, allo scopo di non iniziare un lavoro "fai da te" poco vantaggioso.

Una terapia particolare è rappresentata dall'ippoterapia. La riabilitazione con il cavallo è destinata a bambini con disturbi neuromotori, motori, sensoriali e relazionali ma può essere utilizzata, per i suoi aspetti pedagogici, anche per aiutare i bambini



che manifestano difficoltà di linguaggio, apprendimento e disturbi del comportamento. Durante le sedute con il cavallo vengono impiegati tutti i sensi grazie ai tantissimi stimoli prodotti dall'animale. Inoltre, questo particolare rapporto con il cavallo offre al bambino una serie di vantaggi psicologici come, per esempio, l'aumento dell'autostima.

7.4 Considerazioni sul valore simbolico del colore verde e dell'archetipo "albero"

Provate a chiedere ad un bambino di elencare alcuni tipi di albero e scoprirete che difficilmente va oltre il pino – intendendo l'albero di Natale – la palma e il melo, mentre se siete in campagna e gli chiedete di riconoscere alcuni degli alberi più comuni, come un pero, un castagno, un noce, un ciliegio, constaterete che la risposta tipica è un eloquente silenzio o un sonoro *booh*. L'albero è diventato per tutti quanti noi un elemento estetico e iconico, indispensabile a garantire la nostra idea di Natura, ma l'abbiamo piegato alle nostre esigenze compensatorie quando abbiamo scelto di portarlo nelle nostre case, nei nostri modesti appartamenti, degradandolo a elemento decorativo-ornamentali. E pensare che tutti noi dovremmo essere vicini all'albero, alla sua forza, alla sua primordialità. Per la sua forte valenza archetipica l'albero, se ci pensiamo bene, si può considerare una rappresentazione altamente simbolica della figura umana, anzi è per eccellenza la rappresentazione evolutiva del bambino, la fotografia della sua crescita e del suo sviluppo. Non è un caso se proprio l'albero è la base interpretativa del reattivo di Koch⁴⁶ cioè il disegno che chiediamo ai bambini di realizzare dando questa consegna:

“disegna un albero come meglio sai fare”.

46. Il disegno di un albero viene ritenuto l'equivalente di un autoritratto. Karl Koch nel suo *Il reattivo dell'albero* divide l'albero in tre parti: le radici sono la parte nascosta di una pianta, forniscono nutrimento e ancorano l'albero al terreno. Esse rappresentano la parte più inconscia e istintiva dell'io, sono espressione della capacità del soggetto di radicarsi nella realtà e sono la parte da cui il soggetto stesso trae energia vitale. Il tronco è espressione dell'io vissuto. Analizzarne forma, dimensione, inclinazione significa studiare il carattere e la vita cosciente del soggetto. La chioma (e quindi anche i rami) rappresentano la capacità del soggetto di interagire con l'ambiente ed sono anche espressione della vita mentale del soggetto (aspirazioni, interessi e ideali). Nell'effettuare questo test, per evitare diagnosi errate e superficiali, occorrono prudenza e le necessarie competenze psicoterapeutiche oltre che grafologiche.

Nell'analisi del contenuto simbolico del disegno prendiamo in considerazione: le radici che affondano nel terreno, ovvero i piedi, la stabilità e il contatto con la realtà e le origini, poi il tronco come elemento di ciò che siamo e del nostro Io cosciente, e infine i rami e la chioma che rappresentano braccia e mani che si protendono o si chiudono a palloncino, simbolismo perfetto della nostra capacità di interagire o meno con il mondo e di fare esperienze sociali e creative.

Espressioni popolari come “robusto come una quercia”, “contorto come un ulivo”, “attuale come un sempreverde” ben si confanno a definire personalità e caratteristiche umane, e si intrecciano con la tipologia arborea, definibile dal punto di vista simbolico, psicologico e immaginifico.

La prima grande distinzione è tra alberi che potremmo identificare come maschili e altri maggiormente contraddistinti da elementi femminili⁴⁷.

Lo scrittore Mauro Corona cita tra i primi l'abete bianco visto come albero possente, padre protettore saggio e regolatore; il noce che si ritiene potente, fortunato e laborioso, forse sopravvalutato; il larice determinato e segaligno, tenace, riservato e forte di carattere come il suo legno; il pino, come una sentinella, è presente in tutti i boschi di montagna, trasmette tranquillità e solidità; l'ulivo è un albero che porta i segni del suo passato, il peso degli anni, della sua sofferenza e che ha antiche origini che lo deformano e lo contorcono in curve impressionanti che gli conferiscono un valore universale il quale rispecchia la vita di ogni uomo vivente.

Tra i secondi, l'autore ricorda il frassino che non si sviluppa mai dritto bensì con movenze e curve femminili, ma nonostante ciò ha un legno duro e tenace; la betulla alta, elegantissima, diritta, sempre perfetta nel suo abito bianco; la quercia alta, grossa e semplicità; il pero, il melo e il ciliegio, piante dal corpo caldo e dal colore che comunica affetto: essi vivono per dare pace e serenità nella quiete degli orti, dei cortili o dei giardini.

Ogni albero ha un'anima e una personalità che l'uomo gli ha

47. I riferimenti che seguono sono desunti dal libro di Mauro Corona *Le voci del bosco* Edizioni Biblioteca dell'Immagine – 1998.

“Verde e albero” due simboli di fondamentale importanza che ci riportano all’inizio del nostro tema introduttivo, quando ci siamo chiesti il significato del titolo di questo saggio.

attribuito nel corso della sua storia evolutiva, un significato antico e universalmente riconosciuto che assume sfumature e variazioni interpretative di cui ci accorgiamo allorquando siamo chiamati, con uno sforzo di fantasia, a immaginare il “nostro” albero, quello in cui ci identifichiamo proiettando le nostre qualità psicofisiche.

Il colore verde, invece, è per antonomasia il colore della conquista, della libertà e dell’autostima.

Il significato psicologico è legato al principio di autoregolazione o di adattamento alla vita, un moto d’orgoglio che permea la nostra vita, che ci fa sentire in grado di affrontare il mondo, passando dalle regole esterne, base dell’educazione ricevuta, alla sintesi con le regole interne, quelle effettivamente accettate, volute e ricreate.

Amare eccessivamente il verde è segnale di rigidità, ma non accettarlo significa non avere ancora raggiunto una maturità psicologica e sociale.

“Verde e albero” due simboli di fondamentale importanza che ci riportano all’inizio del nostro tema introduttivo, quando ci siamo chiesti il significato del titolo di questo saggio.

Il verde è sinonimo di natura e avventura, di quel “mondo selvaggio” che fa parte del nostro immaginario epico e mitico primigenio legato al peregrinare di Ulisse e degli Argonauti. Troppo spesso i viaggi contemporanei, il turismo sovente colorato di verde in terre lontane e un approccio virtuale ai temi ecologico-ambientali, rappresentano elementi fuorvianti, che hanno lo scopo di riempire i nostri sensi di colpa, ma che producono effetti reali modestissimi.

Penso ai punti di riferimento letterari della mia infanzia e dell’adolescenza, penso a Robinson Crusoe⁴⁸ e a quella sua invidiata capacità di costruirsi il rifugio (uomo fabbro di se stesso), di procacciarsi il nutrimento giornaliero pensando al futuro, capace di autocontrollarsi e accettare le avversità del destino, fino a dominarlo e vincerlo.

48. Il film “Cast Away” di Robert Zemeckis (2000), rivisita il libro di Daniel Defoe e propone l’attore Tom Hanks come novello Robinson Crusoe alle prese con la capacità dell’uomo di sopravvivere in un ambiente selvaggio e ostile. Il protagonista, al pari di Robinson, lotta contro le avversità e si dà forza fino al raggiungimento degli obiettivi utili per progettare il viaggio di ritorno verso l’ignoto, sconfiggendo la paura di affrontare la passata identità, ormai cosciente della sua nuova sensibilità e visione del mondo.

Così medito sulla nostra attuale errata convinzione di essere dentro la natura e in armonia con essa ma, in realtà, soggetti in perenne fuga dalla natura stessa, anche quando ci spingiamo oltre ogni limite (viaggi estremi, sport estremi, avventure *no limits*). Non possiamo davvero definire tutto ciò “avventura” perché nel suo significato originario e autentico essa rappresenta il desiderio e la magia del viaggio e di “ciò che verrà”, che ancora non si conosce e che ci spinge ad andare sempre un po’ oltre. Ma noi, nel tentativo di abbinare furbescamente avventura e comfort, siamo riusciti a far scomparire anche le componenti di coraggio e di resistenza alle privazioni e alla fatica, presenti a livello sia simbolico che reale nell’idea di viaggio degli antichi.

Paradossalmente, “vivere l’avventura” è più difficile proprio ora che sembra alla portata di tutti: il suo significato vero consiste nel lasciare che le cose accadano in un ambiente nuovo, strano e sorprendente, diventando una sfida psicologica più che fisica, e non si identifica nella pericolosità del percorso o nella entità chilometrica, bensì è disponibilità verso quel tanto di futuro e di ignoto di cui il viaggio è ancora portatore, forse non più in termini assoluti, ma certamente ancora sul piano individuale.

Per cercare di entrare in sintonia con il viaggio, bisogna darsi tempo, caricarsi di disagi che possono però trasformarsi in opportunità, in occasioni di conoscenza della propria forza e della propria fragilità, in momenti di arricchimento e di incontro, opportunità per ridare ossigeno alla mente e allo spirito. Riempirsi e nutrirsi di emozioni.

Accettando di perderci per le strade del mondo, ci ritroviamo un poco diversi, seguendo quello spirito d’avventura in cui partenza significa davvero separazione, l’andare diviene confronto e il ritorno rielaborazione e trasformazione.

Che significato dare a questa moderna patologia del “viaggio a tutti i costi”? Fuggiamo forse da noi stessi? Può darsi.

Chi non si ferma mai, così come chi non dà troppo peso ai rischi che può correre affrontando la natura, non ha senso di responsabilità e non ha i requisiti psicologici che caratterizzano, invece, chi ama davvero l’ambiente e l’avventura:

(...) percepiamo distintamente che il costante bisogno di spostarsi e di girare il mondo non può essere scambiato per cultura dialogante e sincera curiosità o desiderio di confrontarsi con il nuovo, bensì un modo per disertare o “perdersi passivamente” in altri luoghi, senza proporre una vera spinta motivazionale che comporta sempre uno slancio attivo verso “nuovi mondi”. È il tema del viaggio inteso come fuga, che ribalta completamente l’idea che abitualmente associamo all’avventura...

curiosità, azione, rispetto, dialogo, conoscenza, responsabilità, sicurezza e indipendenza.

Se riflettiamo sulla cultura nomade (l’ambiguità del termine è fin troppo evidente in anni di forte emarginazione politica e di espulsività sociale nei confronti delle comunità *rom*) e sui nuovi stili di vita “modello *globe trotter*” che ben conosciamo, percepiamo distintamente che il costante bisogno di spostarsi e di girare il mondo non può essere scambiato per cultura dialogante e sincera curiosità o desiderio di confrontarsi con il nuovo, bensì un modo per disertare o “perdersi passivamente” in altri luoghi, senza proporre una vera spinta motivazionale che comporta sempre uno slancio attivo verso “nuovi mondi”.

È il tema del viaggio inteso come fuga, che ribalta completamente l’idea che abitualmente associamo all’avventura e di conseguenza anche il modo di intendere il contatto con la natura che si trasforma in falsificazione di bisogni psicologici latenti o inconsci.

Nel romanzo di John Krakauer, poi diventato film con il titolo *Into the wild* (2008), il protagonista è in contrasto con la famiglia, non si integra e decide di partire verso il non conosciuto, inoltrandosi nel mondo selvaggio e incontaminato, ma non lo incontra, si lascia vincere e si annulla. Prevale la passività e non l’azione, è la storia di una sconfitta e di un sacrificio senza energia e senza lotta: la storia di un’implosione emozionale, ancora una volta l’incapacità di adattarsi e relazionare.

7.5 Il contatto con la natura come fonte di benessere

Anche senza confermare le prove a disposizione, molti genitori notano cambiamenti significativi nel comportamento del figlio iperattivo durante un’escursione in montagna o un’uscita nella natura. Una madre dice:

“Mio figlio ha ancora problemi, ma è molto più tranquillo quando si trova in uno spazio aperto, e stiamo considerando seriamente l’idea di trasferirci in un paesino in collina”.

L’effetto positivo e rigenerativo dell’ambiente naturale interviene spostando la troppa attenzione diretta che conduce inevitabilmente alla stanchezza iper-stimolante e passiva (quella scolastica per intenderci) caratterizzata dal comportamento impulsivo, agitazione, irritazione e incapacità di concentrazione.

Un’amica le chiede:

“Lo fate per permettere al ragazzo di praticare più attività fisica?”. “No, la fa già”,

risponde la madre, e aggiunge:

“C’è qualcosa che lo calma quando si trova all’aperto, in mezzo alla natura”.

Molti pedagogisti e psicologi concordano con tali pratiche sostenendo la teoria secondo cui abbiamo mantenuto un legame primitivo con la struttura cerebrale di alcune migliaia di anni fa, ovvero con un’esistenza agricola orientata alla natura.

Dal punto di vista neurologico, gli esseri umani si sono progressivamente adattati all’ambiente fin troppo ricco di stimoli del giorno d’oggi, ma per alcuni la situazione è diversa: portare i bambini in mezzo alla natura può fare la differenza e può diventare una soluzione sia preventiva che curativa per alcune forme di disagio infantile, specie per quelle correlate al deficit di attenzione e all’iperattività con spiccata tendenza all’aggressività.

Nella mia esperienza ho imparato a distinguere due tipi di attenzione: una diretta e l’altra indiretta o involontaria che è correlata alla fascinazione indotta dall’ambiente e dall’energia degli stimoli presenti in esso – esperienza molto simile a quella descritta da me all’inizio del capitolo – i quali inducono i bambini a riferire di aver provato “a stretto contatto con la natura” un senso di pace e di aver acquisito la capacità di pensare in maniera più chiara.

Essi dichiarano che il semplice fatto di stare in mezzo alla natura è più rigenerante rispetto ad attività maggiormente impegnative sotto il profilo fisico, per esempio un percorso motorio oppure una pratica sportiva specifica come la corsa. L’effetto positivo e rigenerativo dell’ambiente naturale interviene spostando la troppa attenzione diretta che conduce inevitabilmente alla stanchezza iper-stimolante e passiva (quella scolastica per intenderci) caratterizzata dal comportamento impulsivo, agitazione, irritazione e incapacità di concentrazione. Possiamo far riposare l’attenzione diretta



quando troviamo un ambiente in cui l'attenzione è automatica, vale a dire un ambiente che esercita un certo grado di fascinazione o, meglio ancora, quando troviamo un ambiente che fa scattare dentro di noi il desiderio di attivarci, di creare, di fare collegamenti, usando continuamente il pensiero divergente che amplia e getta ponti. Tutto ciò ha a che vedere con la fantasia, la creatività, la relazione e il benessere.

Il fattore della fascinazione associato alla natura è rigenerativo e costituisce un valido contributo contro l'affaticamento dell'attenzione diretta.

Chissà perché quando passiamo davanti ad una scuola di uno sperduto paesino della collina (mi è successo spesso) immersa nel verde e nei fiori, esclamiamo all'unisono: *“Fortunati questi bambini...”*?

Esprimiamo lo stesso giudizio positivo per un ambiente lavorativo che si affaccia su spazi verdi (per esempio con alberi, cespugli o grandi prati) che ci fa provare meno frustrazione e provoca più entusiasmo per la propensione a credere che tale ambiente aiuti a ridurre lo *stress* e ci permetta di lavorare meglio e pensare con maggiore chiarezza. Dopo aver fatto una passeggiata in piena campagna, camminando in un parco all'interno di un'area urbana o rimanendo seduti in tutta tranquillità a leggere un giornale o ad ascoltare musica, aiutati e confortati da un po' di verde, ci sentiamo più rilassati e sentiamo di essere più difesi dallo *stress*. Una ricerca condotta su alcune classi di una Scuola Primaria, nell'ambito di un progetto denominato “Crescita e benessere”, conclude che:

“Dopo un prolungato periodo di tempo trascorso a passeggiare o a giocare in campagna o in un'oasi naturale, i bambini coinvolti risultano più concentrati e disponibili allo studio rispetto agli altri bambini (gruppo di controllo) che erano rimasti a scuola; più reattivi e precisi nell'individuare gli errori ortografici in un testo standard e nell'esecuzione di piccoli calcoli matematici. I primi, inoltre, dimostravano anche emozioni positive e meno rabbia”.

La teoria dell'attenzione rigenerata si applica a tutte le persone, indipendentemente dall'età. Ma che cosa si può dire sui bambini, soprattutto su quelli affetti da deficit di attenzione

Tra lo scetticismo dei colleghi, i quali sostenevano che i bambini ormai non amano più camminare, non sanno più apprezzare la natura e non trovano alcun piacere nel godere delle cose semplici e fisico-pratiche, ho imboccato il sentiero e dopo pochi metri ho avuto conferma che i loro timori erano motivati solamente da pregiudizi o da completa adesione allo stile di vita che essi stessi avevano attribuito all'infanzia.

e iperattività?

Da quando il team dell'asilo nido di cui sono responsabile prese la decisione di permettere ai bambini ospiti di giocare tutti i giorni all'aperto, indipendentemente dalle condizioni meteorologiche, si è constatata una migliore e maggiore capacità di concentrazione associata ad un buon adattamento, specie tra i bambini più grandi, più rilassati e ben disposti a “lavorare” subito dopo l'attività in giardino.

Alcune scuole aderenti a progetti “verdi” hanno scoperto che l'utilizzo degli spazi esterni e la promozione delle attività nel verde favoriscono il gioco creativo, migliorano l'accesso dei bambini a un'interazione positiva con gli adulti e attenuano i sintomi del disturbo da deficit di attenzione.

Quanto più verde è l'ambiente, tanto maggiori sono i benefici. Al contrario, le attività svolte tra le quattro mura domestiche (come, per esempio, guardare la televisione) o all'aperto, in zone cementate non verdi, aggravano questi sintomi.

Spesso, indagando sulle famiglie con bambini affetti da ADHD (uso questo acronimo per comodità e per citare un disturbo così conosciuto da docenti e genitori) scopriamo che i dati convergono verso un profilo familiare caratterizzato da un ambiente abitativo cittadino privo di verde, carenza di attività motoria a-specifica (movimento libero) e tempi affettivi molto ridotti. Molto presente, al contrario, attività sedentaria e individuale come guardare la televisione e giocare al videogame. Camminare nel verde è un'attività raccomandabile per bambini iperattivi o stressati.

Camminare nel verde può essere un vero toccasana per tutti i bambini, da svolgersi in famiglia o a scuola con l'intero gruppo-classe. Recentemente ho accompagnato un gruppo di bambini per una passeggiata/escursione in collina, in mezzo ad una campagna che alterna boschi, campi coltivati, piccole vigne e prati. Tra lo scetticismo dei colleghi, i quali sostenevano che i bambini ormai non amano più camminare, non sanno più apprezzare la natura e non trovano alcun piacere nel godere delle cose semplici e fisico-pratiche, ho imboccato il sentiero e dopo pochi metri ho avuto conferma che i loro timori erano motivati solamente da pregiudizi o da completa



adesione allo stile di vita che essi stessi avevano attribuito all'infanzia. Certo occorre scegliere un percorso adatto, può essere utile animare e suscitare il dialogo, è sicuramente indispensabile stare ad ascoltare e non si può omettere di inventare storie, raccontare di animali strani, di personaggi, di case abbandonate e mille curiosità, vere o inventate ha poca importanza. I bambini nel mio caso cominciarono a descrivermi tutte le sensazioni che avvertivano, esaltando i piaceri offerti dalla natura. Man mano scoprivano una realtà sconosciuta ma non ostile, manifestando una capacità di comunicare che, vista a posteriori anche dai colleghi, si dimostrò inusuale, così come la diminuzione progressiva dell'astio e dell'aggressività spesso presenti in quel particolare gruppo. Tutti parlavano del più e del meno, altri ragionavano di questioni serie e importanti con un piglio e una motivazione mai notati precedentemente. Ma il momento decisivo fu il racconto legato ad una catapecchia che si affacciava a metà circa del nostro percorso: da qui si sviluppò una storia coinvolgente, paurosa e affascinante, inventata sul momento, che prevedeva rituali per scongiurare maledizioni e pratiche assurde come lanciare piccoli sassi nel cortile abbandonato.

Tutti sapevano che la storia era falsa e improbabile.

Tutti ridevano ma, allo stesso tempo, avevano paura: bastava un sorriso o un improvviso atteggiamento accigliato, gestito teatralmente, per leggere timori e improvviso terrore negli occhi di quei bambini.

Dopo quella felice esperienza portai altri tre gruppi a fare la passeggiata e, intanto, si era diffusa in tutta la comunità la certezza che muoversi liberamente in natura, lontano da casa quel tanto che serve a rendere elettrizzante l'esperienza, era una cosa bella e interessante, da vivere senza riserve.

Ogni nuovo passaggio mi era utile per aggiungere elementi innovativi come una pausa, una fermata a metà strada vicino ad una fontana, una corroborante merenda con vista panoramica... I bambini avevano acquisito una certezza: camminare e muoversi in natura può essere bello.

Semplicemente perché l'avevano fatto.

Sembrerà banale e ovvio ma il giudizio dei bambini

sull'escursione in collina è mutato semplicemente perché hanno avuto la possibilità di provare, di fare ciò che, evidentemente, non avevano mai fatto. Almeno in gruppo.

Ed erano bambini di dieci anni compiuti.

Dal mio breve racconto emerge una profonda relazione tra la pratica del camminare e quella del pensare e incuriosisce questo rapporto che evoca un profondo contrasto, abbinando due concetti comunemente considerati abbastanza distanti: il piacere del pensare come caratteristica di pochi e di intellettuali, mentre il camminare di tutti.

E ancora: l'immaginazione come pratica che invita all'immobilità, mentre il muoversi ha a che fare con l'azione, l'irrequietezza, la fatica. Sembrano in antitesi e, in effetti, di solito si pensa al "pensare" come a qualcosa di riservato a gruppi elitari visti con la "testa tra le nuvole" e un po' strani mentre il cammino riporta il pensiero e l'immaginazione ad una materialità e "terrestrità", ovvero il camminare come esercizio quotidiano fatto con i nostri piedi. I bambini sono timidi nei confronti di ciò che noi adulti chiamiamo solitamente "filosofia", ma allo stesso tempo sentono dentro di loro il piacere del brusio di pensare, di ragionare un po' fuori dagli schemi. Allora la prima proposta è quella di spiegare a chi cammina che, in realtà, possiamo riflettere e svagarci con l'immaginazione lavorando sulle parole, sui pensieri quotidiani, sui momenti emozionali, sulle situazioni, su tutto ciò che ciascuno di noi vive e possiamo raggiungere questa condizione di pensiero libero errando svagatamente, andandocene a zonzo. Perché è a partire dal procedere a zonzo che ti concedi degli spazi, dei momenti di riflessione disinteressata. Il problema è capire: riusciamo a camminare ancora in modo disinteressato o dobbiamo sempre raggiungere delle mete, delle mete utili?

Per intenderci, non è un camminare che cerca un cammino compensatorio che si avvicina alla fuga, esprimendo questo bisogno di vero e proprio allontanamento molto individuale, molto privato dalle cose e dai problemi del mondo, ma un camminare che diventa un modo di stare al mondo, contemplando, riempiendo la propria mente e anche i propri sensi. È



un camminare nella natura.

Ritrovarsi nei paesaggi, nei sentieri descritti, nella natura tanto accuratamente e poeticamente richiamata riaccende tante memorie che coinvolgono tutta quanta la nostra corporeità e i nostri sensi. In un tempo non troppo lontano l'andare per boschi, da soli o in compagnia, arrampicandosi sugli alberi del campo vicino, staccare l'erba dei prati, non era poi cosa così rara come può apparire oggi al lettore che non ha la fortuna di viverle o il ricordo di tali esperienze custodite nella memoria del vagabondare.

Il ritorno dal cammino genera uno spaesamento e la mente di chi cammina alla ricerca di un mobile spazio interiore per sé, più che ritrovarsi o essersi ritrovata, sembra ora ancor più svagata e dispersa. Quindi si propone tutta l'importanza di sapere stabilire una dialettica continua tra se stessi e il mondo circostante, in primo luogo, e una dialettica continua tra il piacere e la necessità dell'incontro e la coscienza di avere intrapreso un viaggio nel quale difficilmente è possibile non sentirsi protagonisti con i propri ricordi, le proprie memorie, il proprio sentire.





IL BAMBINO TRA DIVIETI E ANSIE GENITORIALI: IL CORPO "INSCATOLATO"

- L'idea di sostenibilità educativa
- Dall'infanzia negata allo sfruttamento mentale
- La preservazione del bambino attraverso regole e divieti
- Considerazioni sul corpo e sullo sviluppo del bambino

8

8.1 L'idea di sostenibilità educativa

Riporto fedelmente un dialogo tra alcune persone di una certa età che hanno realizzato un Progetto per una Scuola Primaria. Al termine del loro intervento, consistito nel rievocare e raccontare ai bambini di una classe quinta come si viveva una volta, le tradizioni, gli usi e costumi, i modi di dire e qualche esempio di vecchio gioco dell'infanzia, ho potuto ascoltare direttamente le loro lucide argomentazioni appena dopo l'uscita da una classe:

“Alla loro età eravamo già stanchi di lavorare: forse non lo sanno, ma noi non siamo stati così fortunati!”,

commenta il primo, mentre un altro non è d'accordo e risponde al suo interlocutore che:

“Noi siamo stati bambini costretti a fare sforzi e a faticare fin dalla più tenera età, ma eravamo più spensierati; a questi bambini è richiesta una grande fatica mentale, forse eccessiva”.

Un terzo riflette sulla condizione infantile odierna che:

“... oggi giorno è un'età piena di ambiguità e contraddizioni, da un lato protetta e privilegiata, dall'altro fragile e difficile, carica di stress e di limitazioni”.

C'è di che riflettere. Le osservazioni degli anziani traboccano di inquietudine.

Vorrei porre l'attenzione con forza, sul fatto che, attraverso i cambiamenti sociali che si sono prodotti nell'arco di due o tre generazioni che ci hanno preceduto, il bambino è passato da una condizione di precoce utilizzo lavorativo senza diritti, da un totale sfruttamento fisico-manuale, ad una condizione di apparente benessere e di massima tutela.

Stiamo parlando, naturalmente, di bambini europei e del mondo occidentale, perché tutto il resto del pianeta è tuttora contraddistinto da una immutata condizione di sfruttamento minorile, di assenza dei fondamentali diritti: un'infanzia senza istruzione, usata e abusata.

Non mi convince neppure l'idea che il bambino, oggi, viva,

“Ero un bambino, cioè uno di quei mostri che
gli adulti fabbricano con i loro rimpianti”
(Jean Paul Sartre)

« Ci sono cose che spesso non possiamo fare
e di solito sono le più importanti”
(Robert Musil)

“Un genitore saggio permette al figlio di fare degli errori.
È un bene, per loro, che di tanto in tanto si brucino le dita”
(Mahatma Gandhi)

Se prima il bambino era un essere con un corpo e con un fisico da cui ottenere il massimo rendimento, una forza lavoro immediata e diretta, oggi il bambino è, invece, un essere con una mente da sfruttare intensivamente, i cui risultati sono rimandati “a data da destinarsi”, una forza lavoro indiretta e indirizzata al futuro.

Dunque, pare che la società oscilli in modo irrazionale tra una visione “somatocentrica” e un’altra “cerebrocentrica”, senza riuscire a unificare e a trovare un equilibrio costruttivo e funzionale per connotare globalmente la persona.

come direbbe Candide⁴⁹ “nel migliore dei mondi possibili” e i segnali di disagio che arrivano dal mondo infantile ci avvertono che occorre invertire rotta e che abbiamo perso il controllo della situazione. Se prima il bambino era un essere con un corpo e con un fisico da cui ottenere il massimo rendimento, una forza lavoro immediata e diretta, oggi il bambino è, invece, un essere con una mente da sfruttare intensivamente, i cui risultati sono rimandati “a data da destinarsi”, una forza lavoro indiretta e indirizzata al futuro.

Nell’ultimo decennio abbiamo assistito ad un vero cambiamento di direzione e nessuno più si scandalizza, a scuola come in famiglia o nell’intera società, per il fatto che il bambino sia sottoposto ad una sorta di bombardamento educativo, ad un proliferarsi ininterrotto di attività, di competenze precoci, di formazione e insegnamenti a tutto campo (progetti, corsi, discipline).

Ma le risorse psicofisiche non sono illimitate e, così come per lo sviluppo economico globale, si dovrebbe sempre più parlare di sviluppo educativo “sostenibile”.

Ma tant’è: il bambino, con tutto il suo potenziale di autoaffermazione e di rivalsa familiare proiettata verso il futuro, rappresenta inconsciamente le aspettative genitoriali e sociali, ed è come un dardo di fuoco scagliato da una enorme balestra verso un obiettivo che si sposta rapidamente, ragion per cui non è possibile perdere tempo e necessita investire al massimo. Dunque, pare che la società oscilli in modo irrazionale tra una visione “somatocentrica” e un’altra “cerebrocentrica”, senza riuscire a unificare e a trovare un equilibrio costruttivo e funzionale per connotare globalmente la persona. Il concetto di unità psicofisica è un valore culturale ed educativo moderno e ne apprezziamo il senso e l’antica saggezza, tuttavia, nel contempo ne registriamo la scarsa accettazione, i limiti del modo in cui la contemporaneità si prende cura della propria capacità di armonizzare mente e corpo, privilegiando ancora una volta la visione dualistica

49. Il *Candide* è un racconto filosofico di Voltaire che mira a confutare, in forma ironica e divertita, le dottrine ottimistiche del tempo. I personaggi principali, Candido e Pangloss, continuano a vedere il mondo con ottimismo nonostante, attorno a loro, succedano continuamente disavventure e terribili sciagure.

cartesiana⁵⁰, misconoscendo gli apporti forniti dalle scienze moderne e dagli studi sociali (psicanalisi, psicologia, medicina psicosomatica...). Non è un caso che la teoria e la pratica psicomotoria abbiano avuto una vasta eco nella pedagogia degli anni ’70 e ’80 e siano effettivamente servite ad aprire gli occhi sulla netta separazione mente-corpo tipica delle vecchie quanto delle nuove generazioni, ma è indubbio che entrambe abbiano subito una brusca frenata culturale nell’attuale realtà scolastica e che il loro peso pedagogico si sia ridotto, specialmente in ambito prettamente educativo e ludico.

8.2 Dall’infanzia negata allo sfruttamento mentale

Prima del ‘900 il bambino era percepito come un individuo da rendere adulto il prima possibile: niente giocattoli, se non quelli realizzati direttamente dai bambini stessi o da adulti volenterosi, e poco tempo per i giochi di gruppo, che ottenevano risultati di appagamento e gioia totale, simili a quelli che scopriamo tra i bambini dei paesi più poveri. L’infanzia era un’età sconosciuta o comunque erano presi in considerazione solo i primi anni di vita poiché molto spesso, in relazione alla classe sociale di provenienza, il bambino era spinto a lavorare molto presto: tranne una strettissima minoranza di bambini appartenenti alle classi più agiate, i figli dei contadini e delle classi più povere erano costretti a lavorare nei campi, in casa, nelle botteghe e nei laboratori. Anche a cinque o sei anni d’età.

Con l’avvento della prima rivoluzione industriale lo sfruttamento minorile aumentò sensibilmente: si raccoglievano gli orfani e i figli di famiglie povere, utilizzandoli in cambio del semplice mantenimento; in alcuni casi, i fanciulli erano co-

50. René Descartes (La Haye, Turenna 1596 - Stoccolma 1650), noto anche col nome italianizzato di Cartesio, filosofo, scienziato e matematico francese. Egli individua e separa la sostanza pensante (*res cogitans*), la cui caratteristica essenziale è il pensiero, e la sostanza estesa (*res extensa*), la cui caratteristica essenziale è quella di occupare una determinata estensione fisica; mentre la sostanza pensante si conforma alle leggi del pensiero, la sostanza estesa si conforma alle leggi meccaniche della fisica. La bipartizione della realtà nelle due sostanze, quella fisica e quella mentale, è nota come dualismo cartesiano e ha influenzato straordinariamente la filosofia occidentale.



stretti a lavorare dalle tredici alle sedici ore al giorno⁵¹. Le cattive condizioni imposte ai fanciulli poveri ben presto si generalizzarono e i risultati furono l'analfabetismo e l'ulteriore impoverimento di famiglie già povere.

Dunque la condizione di "bambino" è pressoché inesistente fino ad un secolo fa: il minore è sfruttato fisicamente per le sue potenzialità lavorative e in quanto soggetto inerme, dipendente e incapace di difendersi.

Solo dopo il 1878 entrò in vigore, in Gran Bretagna, la prima legislazione significativa che vietava ai bambini minori di dieci anni il lavoro, e ai datori imponeva la riduzione di utilizzo di fanciulli tra i dieci e i quattordici anni.

Tuttavia già alla fine del XVIII secolo, e soprattutto dopo il Romanticismo, il modo di vedere e considerare i bambini cominciò a subire rapide e profonde trasformazioni: fu Rousseau, con il successo dell'Emilio, che segnò simbolicamente un passo in avanti sul piano culturale, facendo nascere una nuova idea dell'infanzia e un nuovo grande progetto educativo basato sull'idea che i più piccoli dovevano essere compresi nei sentimenti, nei bisogni, nelle tappe della conoscenza attraverso una pedagogia innovativa in cui nulla fosse lasciato al caso.

Questo cambiamento avvenne per motivi legati alla crescente necessità di avere una classe operaia specializzata, al bisogno di creare senso nazionale e di investire sull'istruzione pubblica, posticipando l'entrata nel mondo del lavoro per i giovani.

Ci furono anche ragioni umanitarie portate avanti da alcuni pensatori Socialisti che sostenevano che l'infanzia andasse salvata, e da altri d'ispirazione romantica che vedevano l'infanzia nella letteratura come un momento d'innocenza.

Anche se nella realtà quotidiana lo sfruttamento, l'abuso, la violenza sui minori continuarono a essere una costante, non vi è dubbio che la nuova famiglia borghese fosse attraversata in profondità dalle nuove teorie pedagogiche che si diffondevano in tutta Europa tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo.

Questa diversa attenzione all'infanzia, legata a trasformazioni sociali ed economiche, trovò ulteriori fecondi sviluppi nel

51. Dalla letteratura ci arrivano alcune testimonianze interessanti: *Oliver Twist* (1837) e *David Copperfield* (1850) sono entrambi romanzi di Charles Dickens che fotografano bene questi aspetti sociali nell'Europa di quel tempo.

dopoguerra con la nuova pedagogia, in particolare da Piaget in poi, che si avvale di una psicologia legata all'età evolutiva, e di maggiori conoscenze medico/scientifiche, segnando una tappa fondamentale nella storia dell'infanzia.

8.3 La preservazione del bambino attraverso regole e divieti

Il bambino, sempre più precocemente, è spinto a bruciare le tappe per diventare più sveglio, più enciclopedico e, soprattutto, più intelligente di mamma e papà, e in questo lavoro di "sfruttamento cerebrale intensivo" le forze in campo sono tese al conseguimento dell'anticipata raccolta cognitiva, con una sorta di falsificazione dei bisogni fondata sull'erronea convinzione che precorrere i tempi significhi prolungare proporzionalmente gli effetti dell'apprendimento

Ai giorni nostri il bambino ha compiuto una rivoluzione vera e propria, e di conseguenza si è verificato un ribaltamento del modo di concepire il momento evolutivo definito infanzia che va da 0 ai 10 anni circa. La sfera mentale è al centro dell'attenzione e oggetto di un serrato quanto interessato sfruttamento sociale, gestito in modo consociativo dalle famiglie, dalla scuola e dall'offerta extrascolastica, fino ad approdare al mercato che si preoccupa di soddisfare tutte le esigenze ludiche dell'infanzia.

Il bambino, sempre più precocemente, è spinto a bruciare le tappe per diventare più sveglio, più enciclopedico e, soprattutto, più intelligente di mamma e papà, e in questo lavoro di "sfruttamento cerebrale intensivo" le forze in campo sono tese al conseguimento dell'anticipata raccolta cognitiva, con una sorta di falsificazione dei bisogni fondata sull'erronea convinzione che precorrere i tempi significhi prolungare proporzionalmente gli effetti dell'apprendimento.

È un percorso questo, o meglio un circolo vizioso, che non risparmia nessuno, ma la domanda che ci poniamo è se sia un bene o un male, oppure se ci sia qualcosa da rettificare.

Continuiamo la nostra disamina prendendo in considerazione la sfera del corporeo: da una parte il corpo viene superprotetto, accudito, tenuto a distanza da eventuali pericoli, super-controllato a livello igienico-sanitario, garantito circa l'abuso dello sforzo fisico e del lavoro minorile ma, d'altro canto, lo si blocca nel movimento, si moltiplicano i divieti e le limitazioni, si modificano irreversibilmente alcune capacità motorie e sensoriali di base. Ho stilato un elenco dei più frequenti divieti domestici che ho ricavato dal mio lavoro di pedagogista clinico e di educatore:

(...) c'è un problema di tempo, di una scansione ritmica della routine quotidiana e degli stili di vita che precede e condiziona tutto lo schema relazionale con l'infanzia: da qui il proliferare di stop, divieti, tentativi di chiudere, di limitare che sono influenzati da una tempistica nevrotica degli adulti, da una incapacità comunicativa e da un proliferare di sensi di colpa, ansie, insicurezze e paure, vere o indotte.

non muoverti continuamente
non correre
non dondolarti
non sporcarti
non sudare
non insistere
non parlare a vanvera
non infastidire
non scocciare
non dire parolacce
non giocare senza senso, ovvero senza fini precisi
non sprecare tempo.

Per quest'ultimo divieto pongo l'attenzione sul fatto che si tratta dell'intromissione più dannosa perché il bambino durante il gioco afinalizzato o ozio ludico, come mi piace definirlo, sta elaborando qualcosa di importante, sta facendo il suo personale *brainstorming*⁵², ovvero sta creando veramente qualcosa, distanziandosi da attività o giochi preconfezionati oppure dal suo amato/odiato computer. Altri divieti rivelano una portata ansiogena e un'attenzione (non sporcarti, non sudare) da mamma che "accudisce" e che teme il giudizio sociale, ma ha una relazione caratterizzata da scarsa energia affettiva, quando non da sentimenti anaffettivi.

Spesso nel sancire i divieti verbali o paralinguistici considerati dannosi o riprovevoli, gli adulti si lanciano in crociate forti e assolute e, in genere, lo fanno esordendo o finendo con evidente esposizione di turpiloquio o gustosi intercalari, lasciando il bambino confuso e frustrato.

Quasi sempre alla base di questi fraintendimenti e della cattiva comunicazione c'è un problema di tempo, di una scansione ritmica della *routine* quotidiana e degli stili di vita che precede e condiziona tutto lo schema relazionale con l'infanzia: da qui il proliferare di stop, divieti, tentativi di chiudere,

52. Il brainstorming (letteralmente: tempesta cerebrale) è una tecnica di creatività di gruppo per far emergere idee volte alla risoluzione di un problema. Sinteticamente consiste, dato un problema, nel proporre ciascuno liberamente soluzioni di ogni tipo senza che nessuna di esse venga minimamente censurata. Il risultato principale di una sessione di brainstorming, che apparentemente sembra un metodo banale e quasi infantile, è invece in genere molto produttivo: può consistere in una nuova e completa soluzione del problema o in una lista di idee per trovare in seguito una soluzione. Può essere visto anche come un approccio personale, una sorta di fantasticherie tra sé e sé.

di limitare che sono influenzati da una tempistica nevrotica degli adulti, da una incapacità comunicativa e da un proliferare di sensi di colpa, ansie, insicurezze e paure, vere o indotte. A scuola le cose non cambiano, anzi, negli ultimi anni c'è stato un aumento vertiginoso dei divieti più impensabili – spero non esteso a tutte le scuole – quali limitare alla sola aula lo spazio ricreativo durante l'intervallo di metà mattina, oppure vietare di uscire dall'edificio scolastico previa concessione del Consiglio d'Istituto. Come sia possibile prevedere la necessità di una fugace uscita didattica tre o quattro mesi prima, non è dato sapere.

Così se, nell'ambito di una ricerca d'ambiente, emerge la necessità di un'uscita conoscitiva all'aria aperta non preventivata dalla stesura del progetto, la classe dovrà rinunciare affinché la burocrazia (in questo caso camuffata da nuova ansia didattica) possa fare il suo corso.

Anche in città i parchi-gioco sono caratterizzati dalle limitazioni e dai divieti. Se si applicassero la stessa attenzione e lo stesso accanimento repressivi per la cura e la manutenzione di queste rare oasi ludiche, avremmo parchi molto attrezzati e sempre disponibili. Invece si è iniziato a sostituire il manto erboso con un indefinibile materiale morbido che si sporca facilmente, deperisce in fretta, ed evoca inequivocabilmente l'idea di finto. I cartelli recitano: "non calpestare l'erba", "non calpestare i fiori", "vietato giocare con il pallone", "evitare giochi e schiamazzi" e in un paesino di villeggiatura una targhetta ricordava ai genitori di "evitare di far giocare i bambini dalle 14 alle 16 per ragioni di quiete pubblica".

Le stranezze e le contraddizioni sono enormi e c'è da chiedersi se gli amministratori e il personale preposto all'organizzazione degli spazi verdi cittadini e dei parchi naturali del territorio abbiano le idee chiare e seguano una logica minimamente condivisibile. Nell'ultimo decennio sono sorte, all'interno delle riserve naturali, iniziative correlate ad un'idea balzana denominata "percorso vita" che consiste nella realizzazione di un percorso ginnico artificiale che si snoda per un significativo tratto della selva, corredato da una legenda ferrea, ad uso e consumo degli adulti ma, implicitamente, rivolto ai bambini

Ecco delinearsi la vera nuova identità di bambino “inscatolato” o, meglio, di “bambino della riserva infantile”, confinato, coccolato come un feticcio, accudito ma non veramente amato, relegato in spazi speciali per non arrecare danno a se stesso e agli altri.

che per effetto imitativo, sicuramente sono attratti dall’offerta. È un’attività artificiale inserita in un contesto naturale e invece di invitare al movimento creativo spontaneo, alla passeggiata corroborante e all’ascolto del bosco, educa negativamente aderendo acriticamente all’uso surrogato e contaminato delle palestre e del movimento standardizzato. In quasi tutti questi spazi – ribadisco che non sono parchi-gioco – troviamo il modulo “castello in legno” o “la nave pirata” con scivolo, arrampicata e equilibrio preconfezionato.

Addio fascinazione.

Addio cimento personale e fantasia nello sperimentare un percorso creatosi naturalmente con parti di rami caduti, addio inoltrarsi nel tunnel della boscaglia, dondolarsi su un tronco abbattuto e poi tentare di scalarlo, correre slalomando tra cespugli e arbusti...

Perduta, dunque, da parte del bambino, la possibilità libera e sempre avvincente di inventarsi un proprio percorso, sempre nuovo e sempre aderente ai suoi bisogni, non solo legati alla personalità ma anche ai desideri del momento: necessità di costruirsi un rifugio piuttosto che esplodere in una corsa ad ostacoli divertente e liberatoria.

Ecco delinearsi la vera nuova identità di bambino “inscatolato” o, meglio, di bambino “della riserva infantile”, confinato, coccolato come un feticcio, accudito ma non veramente amato, relegato in spazi speciali per non arrecare danno a se stesso e agli altri.

La società si tutela bene, azzerando i sensi di colpa. Gli spazi di cui parliamo non sono quelli all’aperto ma sono, in generale, i cosiddetti contenitori educativi: dai corsi ginnico-sportivi specializzati, a quelli espressivo motori, poi lingue straniere, ludoteche, baby parking, stranezze varie... Elementi comuni di questi “contenitori” sono la tempistica ferrea e lo spostamento repentino e continuo da uno spazio chiuso all’altro. Poche le opportunità per il bambino di vivere situazioni libere, di percepire il proprio corpo, di sperimentare, di dividerlo con gli altri, di socializzare attraverso il contatto. Oggi il bambino è infastidito dal contatto fisico socializzante mentre è molto più attratto dal contatto aggressivo, e questo significa

che si sta verificando un distacco dal corpo e dalla possibilità autentica di percepirlo, di conoscerlo e di utilizzarlo adeguatamente, partendo dalla corretta e progressiva costruzione dello schema corporeo e dell’immagine del corpo. La formazione di questi due concetti-tappa è fondamentale per la crescita e la salute psicofisica del bambino e implica la possibilità di pieno utilizzo, l’allenamento quotidiano della conoscenza del proprio corpo e la reale possibilità di giocare con esso, partendo dai propri desideri e dalla propria volontà: il movimento costruisce e prepara, modifica e definisce continuamente il corpo e, a sua volta, esso risponde dialetticamente, riflettendo gli effetti sia sul piano fisico che mentale. È un gioco continuo di correlazioni e di scambi, ma per fare ciò occorre che il bambino disponga della sua libertà d’azione e che anzi gli si dia la possibilità di sviluppare la sua corporeità attraverso uno spazio e un tempo che siano adatti allo scopo. Quando il modello sociale ed educativo spinge verso una direzione opposta alla libertà d’azione dove l’imperativo categorico è di limitare, vietare e imbrigliare, allora assistiamo ad un’involuzione, un cambiamento del corpo e dell’immagine personale e sociale ad esso collegata che ha ripercussioni negative sul piano psicologico individuale, ma anche un’incidenza sul cambiamento dell’infanzia, del cui disagio siamo testimoni ma anche responsabili distratti.

8.4 Considerazioni sul corpo e sullo sviluppo del bambino

Cosa ne sappiamo del corpo infantile? All’inizio il neonato ci pare solo corpo, espressione dei bisogni primari, un essere incapace di uscire da questo mondo quasi esclusivamente fisico fatto di pianti, esigenze corporali, urla, appetiti, rigurgiti e dormite beate, un insieme di concretezza fisica, di primordietà e istintività molto vicine a quella animale. Eppure già in questa prima fase il bambino è capace di una ricchezza comunicativa senza pari e sa utilizzare appieno il linguaggio del corpo, ad esempio stabilendo un rapporto positivo e profondo attraverso il contatto oculare con la madre mentre lo allatta. È

È stato dimostrato che con un rapporto iperprotettivo, il bambino non si abitua all'angoscia del distacco dalla madre, per cui non compie una "presa di distanza" relazionale, bensì stabilisce un rapporto di stretta dipendenza e fa fatica ad entrare in una normale sfera comunicativa. La frustrazione quindi, entro certi limiti, è necessaria alla crescita del bambino, in quanto gli permette di superare il suo narcisismo e di orientarsi verso il mondo esterno.

lo sguardo buono che lo rassicura, che nutre, alimentando non solo il corpo ma anche il desiderio di affetto, che lo fa sentire amato e accettato. Il bambino di pochi mesi inizia a reagire positivamente ai volti familiari e negativamente a quelli estranei. Si serve, quando è solo o ha fame o sta per addormentarsi, di *oggetti transizionali* (ad es. una coperta, un oggetto particolare) per sostituire la figura materna quando essa è assente: si tratta di un'esperienza illusoria ma gratificante, che il bambino può facilmente controllare.

È stato dimostrato che con un rapporto iperprotettivo, il bambino non si abitua all'angoscia del distacco dalla madre, per cui non compie una "presa di distanza" relazionale, bensì stabilisce un rapporto di stretta dipendenza e fa fatica ad entrare in una normale sfera comunicativa. La frustrazione quindi, entro certi limiti, è necessaria alla crescita del bambino, in quanto gli permette di superare il suo narcisismo e di orientarsi verso il mondo esterno.

La conquista della deambulazione, allo scadere del primo anno, conferisce al bambino un principio di indipendenza e progressivamente si sviluppa la motricità: usa come primo mezzo di locomozione il triciclo, progrediscono nel complesso la prensione e la manipolazione e il gioco finalizzato, di scoperta manipolatoria e sensoriale, resta la sua attività principale. Sviluppa anche la fonazione che aumenta la facilità comunicativa ed espressiva e prova la sensazione del potere quasi magico della parola: per lui conoscere il nome di una cosa significa impadronirsene e di qui l'insistenza con cui chiede il nome degli oggetti, giocando sull'aspetto affettivo dei nomi, percependoli con una fisionomia⁵³ particolare, senza badare minimamente all'aspetto cognitivo.

Il bambino, ad un anno o poco più, non è del tutto consapevole della propria individualità, tuttavia inizia adesso ad acquisire il senso della realtà e ad elaborare le prime forme di giudizio, accorgendosi che la sua dipendenza dalla madre

53. Si fa riferimento alla cosiddetta "percezione fisiognomica" (tipica dell'infanzia e dei popoli primitivi) che interpreta le caratteristiche formali degli oggetti e delle persone, dando loro una fisionomia o attribuendo ad essi caratteristiche emotive-affettive. Esempio: una figura geometrica spigolosa è percepita come "cattiva o crudele". Cfr. Heinz Werner *Psicologia comparata dello sviluppo mentale* Firenze, 1977.

diminuisce. Il processo d'interazione nel gruppo si sviluppa sempre di più e nel gruppo il bambino assume un ruolo sociale e i coetanei hanno anche una funzione di carattere normativo e disciplinare. A partire dai sei anni hanno grande importanza i giochi di movimento e di contatto o lotta con i compagni. Il bambino non gioca più solo per giocare, ma si dà degli scopi: dai più immediati ai più complessi e sviluppa l'autocontrollo, la scrittura diventa più regolare, disegno e pittura gli danno grande soddisfazione. A questa età il bambino fa esperienza di un ambiente indifferente verso di lui sul piano affettivo, nel quale deve da solo cercarsi il suo posto, senza beneficiare dei vantaggi dell'amore dei genitori. Deve adattarsi senza discutere a inevitabili costrizioni cui non è abituato e davanti alle quali falliscono le manifestazioni di seduzione e di affetto così efficaci in casa e il gruppo assume tanta importanza quanta la famiglia, se non di più, riuscendo a neutralizzare la forza e l'ampiezza del suo egocentrismo infantile. Egli prende coscienza che nel gruppo il gioco continua, anche senza di lui, non importa con chi.

È da qui che il bambino comincia ad avere una grande consapevolezza del suo corpo. Dopo tante tappe di crescita egli, guardandosi indietro e portandosi sulle spalle tutto il suo bagaglio di storia e di esperienze psicomotorie e comunicazionali, realizza davvero che il corpo non è solo un valido supporto fisico comandato dalla sua volontà, ma è un curioso contenitore che racchiude un complesso mondo legato a se stesso, a tutto il mondo esterno, a una fitta rete affettiva personale e relazionale.

Noi abbiamo un corpo e lo utilizziamo globalmente o separatamente, sfruttandone le possibilità segmentarie attraverso i movimenti preferiti o le azioni quotidiane più comuni, approdando gradatamente alla definizione e alla piena consapevolezza di uno "schema corporeo" sempre più preciso e solido. Sappiamo bene quale parte del corpo usiamo per fare movimenti semplici o complessi, fino ad arrivare allo sviluppo degli schemi motori di base (camminare, correre, saltare in basso o in alto, lanciare...). Per arrivare a questa consapevolezza il bambino si confronta con gli altri e conquista lo

Queste attività, intendiamoci, svolgono un ruolo di grande rilievo a partire dai 9-10 anni, ma sono diacroniche rispetto ai bisogni dei bambini più piccoli che amano maggiormente il gioco esplorativo e fanno i primi passi per quanto riguarda i giochi di socializzazione e di gruppo. È un'idea di movimento troppo strutturato, che configura un concetto di corpo anatomico, organico, fatto di leve e di forze muscolari, mirato a canalizzare la fisicità in modo tecnico e disciplinare

spazio che lo circonda e impara, “vivendoli” sul campo attraverso il movimento stesso, i concetti di vicino/lontano, alto/basso, davanti/dietro, destra e sinistra, sfruttando e facendo interagire tutti gli organi di senso, specie udito, vista e tatto da cui, progressivamente, ricaverà informazioni ponderali, numeriche e spazio-temporali.

Molte volte ho sentito bambini, genitori e insegnanti parlare del movimento corporeo come di una sorta di “ginnastica”, di esercizio che può svolgersi solo se stimolato opportunamente da adulti competenti o addetti ai lavori, meglio se eseguito in palestra. Tutto ciò ha sempre evocato in me ricordi infantili negativi: i miei primi *un-due-tre*, avanti, *dietro-front*, l'impossibilità assoluta di esprimermi col corpo liberamente.

Sono sinceramente convinto che nessun bambino, laddove non voglia scimmiettare i grandi, le mode o i personaggi dei *mass-media* nei loro esercizi per tenersi in forma, ami davvero la ginnastica o ne segua con piacere un corso. Parlo ovviamente di bambini che intorno ai 5 o 6 anni sono sotto il tiro ricattatorio dei corsi extrascolastici, che mirano a indirizzare il piccolo atleta ad un'attività specifica o ad una disciplina sportiva (pre-atletica, pre-danza, pre-basket, pre-pallavolo, pre-judo, pre-nuoto, pre-calcio etc.), e che assolvono al duplice compito di allentare la tensione genitoriale perché il bambino è al sicuro, in strutture a norma, con personale affidabile, e di eliminare sensi di colpa avendo assolto precocemente al compito educativo di ogni papà e mamma: aver pensato al meglio per il proprio bambino. Questi, naturalmente, ha poca voce in capitolo, ma la cosa non è sempre considerata di fondamentale importanza. Queste attività, intendiamoci, svolgono un ruolo di grande rilievo a partire dai 9-10 anni, ma sono diacroniche rispetto ai bisogni dei bambini più piccoli che amano maggiormente il gioco esplorativo e fanno i primi passi per quanto riguarda i giochi di socializzazione e di gruppo. È un'idea di movimento troppo strutturato, che configura un concetto di corpo anatomico, organico, fatto di leve e di forze muscolari, mirato a canalizzare la fisicità in modo tecnico e disciplinare.

Spesso mi sono imbattuto in bambini che hanno sviluppato

meccanicamente una specifica parte del corpo ma hanno notevoli problemi di coordinazione generale e di scioltezza.

A questo corpo non si chiede altro che funzionare al meglio e di gareggiare oltre le proprie possibilità e tutti conosciamo i livelli di preparazione, tecnologia, *stress* competitivo, nonché di straripante spettacolarizzazione legati allo sport.

Quasi sempre ci dimentichiamo che il bambino è un essere fragile, un essere globale composto da una corporeità ben più ricca e articolata e da un mondo emotivo-affettivo sfumato e complesso, dove albergano e si dibattono ferocemente temi legati alla sicurezza, alla paura, all'amore e all'odio, dove coesistono contemporaneamente sentimenti di rabbia e tensione, serenità e distensione. Ci dimentichiamo che il movimento dovrebbe nascere dal desiderio e dalla scelta volontaria di azioni motorie che lo gratificano e lo coinvolgono. Avete mai riflettuto sul movimento dei bambini?

Alle volte pensiamo davvero di conoscerlo ma non sempre è così. Quando vediamo un bambino buttarsi per terra, rotolare, correre freneticamente ci piace o ci infastidisce, ma difficilmente lo capiamo. Spesso abbiamo paura, quando si tratta dei nostri figli o dei nostri allievi, del giudizio sociale e abbiamo la preoccupazione che gli altri “leggano” nel movimento libero e folle del bambino un segno chiaro di movimento scomposto e regressivo, tipico di un bambino maleducato o problematico.

Ecco che scattano immediatamente i divieti o le limitazioni. Poca disponibilità del mondo adulto ma anche insicurezza e scarsa conoscenza dei bisogni corporei del movimento infantile e del corpo in generale. Il movimento più tipico dell'infanzia – quello che infastidisce maggiormente – è il dondolamento, uno spostamento ripetitivo che infastidisce l'adulto ma che per il bambino è fonte di diverse sensazioni e ha valenze diverse: egli può sperimentare piacevoli sensazioni cinestetiche, visuali e tattili, può trovare un modo per imparare sul piano motorio spingendosi al limite per capire il proprio equilibrio, può giocare con la propria paura per esorcizzarla, può sperimentare il piacere del dondolamento-sogno in cui c'è uno stato emozionale di incoscienza, oppure



può ricercare il piacere di ritrovare l'antico legame con l'abbraccio materno, quindi esprimere bisogno di affetto e tenerezze. Potete ben capire quanto sono ricche e complesse la motricità e la corporeità di un essere in via di sviluppo che muta continuamente man mano che sperimenta nuove situazioni, impara nuovi schemi motori, e affronta realtà motorie sempre più complesse e irte di difficoltà.

Oltre ad avere un corpo, il bambino "è" un corpo.

La lettura di questo corpo soggettivo, vissuto e simbolico, è correlata alla dimensione psichica in modo indissolubile: ecco che scaturisce pian piano la definizione di "immagine del corpo", uno dei concetti-tappa di cui parlavo prima, un concetto che ingloba il corpo fisico percepito nel corpo vissuto, ovvero la costruzione progressiva nel tempo di una idea del corpo, fatta di percezioni sensoriali, posturali, motorie, influenzate da fattori ambientali e psico-affettivi. In altre parole questa idea, questa immagine del corpo, è la conoscenza stessa che abbiamo del nostro corpo la quale si confronta con l'idea che il mondo che ci circonda ha del nostro corpo e che, proprio per questa ragione, soprattutto nel caso di bambini e futuri adolescenti, fa soffrire e fa vivere l'esperienza di un corpo inadeguato e spesso luogo di patologie psicologiche (anoressia, bulimia, dismorfofobia o non accettazione di alcune parti del corpo).





9

I CINQUE SENSI

- La sensorialità perduta
- Alcuni riferimenti antropologici
- L'udito e la vista
- Il tatto

9.1 La sensorialità perduta

Ci stiamo trasformando definitivamente in esseri culturali e ci allontaniamo dalla natura. Come cambia il modo di percepire il mondo e di interagire con esso, se i nostri strumenti radar si trasformano? Cosa perdiamo e cosa guadagniamo se i nostri sensori, grazie alle formidabili conquiste scientifico-tecnologiche, non sono più quelli di prima?

“(...) apro la porta ed esco: il sole non è ancora spuntato completamente ma tutto è già ben visibile (...) Mi pare di vivere in un'epoca passata, circondata dalla natura e dalla semplicità. Rimango per un po' a fantasticare, ma i miei occhi scrutano e vagano dappertutto, alla ricerca di qualcosa che incontri e soddisfi tutti i miei sensi: sentire, toccare, annusare, gustare, guardare oltre...”
(Anonimo)

“Vi è più ragione nel tuo corpo che nella tua migliore saggezza”
(Friedrich Nietzsche, “Così parlò Zarathustra”)

“Quello che c'è di più profondo nell'essere umano è la pelle”
(Paul Valéry)

Profumi sempre più intensi. Volumi sempre più alti. Mani per eseguire e digitare, più che accarezzare. Occhi per aumentare la realtà, anziché per guardarla dritta in faccia. I cinque sensi si assopiscono, si dilatano, si trasformano, minacciati da stili di vita aggressivi e incalzati da possibilità tecnologiche inimmaginabili: dispositivi elettronici e impiantistica medica potenziano la vista e l'udito; odori riprodotti in laboratorio fanno a meno della natura; gusti e consistenze insolite si offrono al palato, sovrascrivendo i sapori della memoria; tecnologie touch screen e comunicazione via sms esercitano il tatto su superfici nuove. Ci stiamo trasformando definitivamente in esseri culturali e ci allontaniamo dalla natura. Come cambia il modo di percepire il mondo e di interagire con esso, se i nostri strumenti radar si trasformano? Cosa perdiamo e cosa guadagniamo se i nostri sensori, grazie alle formidabili conquiste scientifico-tecnologiche, non sono più quelli di prima? Solo fino a pochi decenni fa il gioco dei bambini era un gioco di contatto, di fisicità e vitalità sfrenata unite da un forte senso del movimento fine a se stesso, sfogo di energie pure e autoreferenziali. Bastava un richiamo, un urlo e l'insieme scapigliato di bambini si ritrovava a competere in quei giochi tradizionali come nascondino, guardia e ladri, alto e basso, strega tocca colore, le colonne, mosca cieca, ma anche giochi improvvisati o inventati dalla banda, in genere giochi in cui conoscersi e entrare in contatto fisico – anche un po' violento – con l'amico era naturale e diventava il piacere del gioco stesso. Luoghi e spazi a disposizione o preferiti erano le strade secondarie e poco frequentate, i cortili e le piazzette, i prati e la campagna circostante e non di rado gli schiamazzi festanti si mescolavano ai rumori delle case e al vociare delle madri. La natura era sempre a disposizione, per i più duri forse, per coloro che desideravano esplorare e sperimentare piccole prove di coraggio: cimentarsi nell'intrico di un boschetto, non fuggire al sentore di strani fruscii, costruire



capanne con le frasche, raccogliere munizioni di mais per imminenti guerre con cerbottane, provare il piacere di trovarsi soli a contatto con la natura e il suo profondo respiro.

Ricordo che un amico era diventato eroe per aver catturato una biscia lunga quasi due metri.

Quasi tutti i bambini, tra i sette e gli otto anni, si destreggiavano perfettamente nella costruzione di fionde ricavate da rami biforcuti tagliati con un coltellino e perfezionati con elastici robusti ricavati da anelli di camere d'aria di bicicletta. Armi micidiali che sparavano pietre come veri proiettili.

Durante le giornate piovose era abbastanza normale vedere gruppi di bambini e ragazzi che lavoravano una terra particolare che veniva definita “malta”. Veniva impastata con le mani utilizzando l'acqua che scendeva da una serie di canaletti/grondaie sapientemente predisposte, e successivamente trasformata in biglie che, dopo l'asciugatura, venivano pitturate per essere definitivamente utilizzate nel gioco.

I sensi erano ben utilizzati e allenati: primo fra tutti il tatto – o tattilità – il quale, come autentico strumento di conoscenza e autoaffermazione, trovava spazio in molteplici situazioni e si andava dall'afferrare un compagno, al manipolare, al costruire e al conoscere il mondo circostante.

Solo mezzo secolo fa i cinque sensi di cui l'uomo è dotato, erano sfruttati in modo completo ed efficace. Senza dubbio la supremazia di alcuni sensi rispetto ad altri è, da sempre, una realtà oggettiva ed è indubbio che i nostri nonni avrebbero preferito essere privati dell'olfatto piuttosto che della vista o dell'udito; tuttavia possiamo ritenere che nessuno si sarebbe mai sognato di entrare in un ambiente di lavoro o in uno spazio sociale, senza procedere involontariamente ad un'analisi completa dei parametri olfattivi, anzi in alcuni casi si trattava di investigare, pena la perdita della propria incolumità, sull'eventuale pericolosità del posto.

La presenza di gas, sostanze nocive, materiale deteriorato, condizioni dei generi agro-alimentari e la sicurezza sul posto di lavoro dipendevano, in larga misura, dall'uso del naso e non di rado era possibile imbattersi in persone che fiutavano l'aria come cani da tartufo – ed enfatizzavano questa

operazione sensoriale, facendosi apprezzare in questa pratica al pari di *sommelliers* alle prese con un bicchiere di ottimo vino – dando immediatamente giudizi di gradevolezza o sgradevolezza, ma soprattutto giudizi di qualità ambientale, per stabilire se la condizione lavorativa avesse valori accettabili e sicuri. Insomma il naso si utilizzava molto più di quanto se ne faccia uso attualmente. Persone comuni, artigiani e contadini erano in grado di riconoscere quasi tutti le sostanze, i materiali, gli alimenti e gli oggetti anche solo annusandoli o abbinando all'odorato un rapido tocco, riuscendo a percepirne origine, tipologia e qualità.

Ogni ambiente, poi, era fortemente caratterizzato olfattivamente e, andando a ritroso nel tempo di un paio di secoli e più, le puzze e le esalazioni si potevano avvertire con grande distinzione, mentre dalle vie cittadine dell'ottocento e del settecento si spandevano miasmi organici di varia natura che si mescolavano ad acri odori corporali, dovuti alla scarsissima igiene, e a intensi profumi cosmetici usati per coprire l'olezzo della vecchia aristocrazia e della nascente borghesia⁵⁴.

Negli ultimi anni l'atteggiamento verso odori e olfatto è stato ambiguo: l'odorato continua da una parte a essere ritenuto un senso “inferiore”, poco importante nella conoscenza del mondo esterno, capace al massimo di suscitare sensazioni di piacere o di disgusto, mentre dall'altra si riscontra un ossessivo utilizzo di profumi e di prodotti cosmetici per la cura del corpo. Questa nuova moda e questi nuovi interessi finiscono inesorabilmente per “coprire” il mondo olfattivo naturale, soffocandone il corretto uso e una saggia conoscenza.

Il declino costante dell'interesse per l'olfatto, gli aromi e gli odori è in atto ormai da tempo e relegato in ambiti professionali come quelli di cuoco o enologo ma ben lontano dall'essere utilizzato appieno dalla cultura della società occidentale che preferisce, nel suo insieme, adottare un atteggiamento espulsivo rispetto agli odori.

Eppure alcuni attenti osservatori in materia concordano nell'affermare che l'olfatto occupi una posizione particolare tra i sensi: quella di essere presente in maniera continua sin

54. Riferimenti tratti da *Antropologia dell'olfatto* di Alessandro Gusman – Laterza 2004.

In effetti la prima percezione che il neonato ha del mondo è sotto forma di odori: essi promanano dalla culla, dalla camera, dal suo stesso corpo e da quello di sua madre. È proprio Renè Spitz che ci ricorda come poco per volta il bambino sposterà il centro del suo mondo dal seno di sua madre agli oggetti che lo circondano, li porterà al naso e alla bocca, azione che gli permetterà di iniziare l'esplorazione dell'ambiente circostante, a cui solo in un secondo tempo prenderanno parte la vista e l'udito.

dalla nostra prima ispirazione, un sistema percettivo che accompagna e lega gli altri sensi per tutta la vita.

In effetti la prima percezione che il neonato ha del mondo è sotto forma di odori: essi promanano dalla culla, dalla camera, dal suo stesso corpo e da quello di sua madre. È proprio Renè Spitz che ci ricorda come poco per volta il bambino sposterà il centro del suo mondo dal seno di sua madre agli oggetti che lo circondano, li porterà al naso e alla bocca, azione che gli permetterà di iniziare l'esplorazione dell'ambiente circostante, a cui solo in un secondo tempo prenderanno parte la vista e l'udito.

Anche se attualmente l'olfatto nell'uomo è il senso più arcaico, quasi una facoltà percettiva residuale e lontana eredità dei nostri antenati, non possiamo pensare ad un declino irreversibile, ma ad una incapacità da parte dell'uomo contemporaneo di reagire agli stimoli olfattivi da cui deriva la conseguente svalorizzazione degli odori.

Certamente, oggi, l'olfatto è esposto a odori artificiali e messo alla prova dall'inquinamento: tra i sensi è il più sofferente e così ricerchiamo odori violenti e ci sforziamo di cancellare i nostri eliminando le tracce della corporeità in modo ossessivo. Ciò che è stato detto sull'olfatto vale, in subordine, per quanto riguarda il senso collegato sinesteticamente⁵⁵ ad esso: il gusto, per immediato collegamento mentale, è gemello o figlio dell'olfatto, ormai relegato al piacere della tavola, all'edonistica soddisfazione del palato ma assai poco correlato alla conoscenza e all'esperienza alimentare.

Le possibilità gustative si sono ridotte e, seppure in presenza di illimitate possibilità nutrizionali, l'uomo moderno – ma soprattutto il bambino – pare condizionato e schiacciato da stili alimentari poveri e appiattiti.

Frutta e verdura poco caratterizzate dal punto di vista organolettico e sempre più facile da consumare, cioè priva di

55. Sinestesia indica situazioni in cui una stimolazione uditiva, olfattiva, tattile o visiva è percepita come un insieme di eventi sensoriali distinti ma compresenti. Nella sua forma più blanda è presente in molti individui, basti pensare alle situazioni in cui il contatto o la presenza di un odore o di un sapore evoca un'altra reazione sensoriale (la vista della frutta che è percepita anche come sapore), ed è spesso dovuta al fatto che i nostri sensi, pur essendo autonomi, non agiscono in maniera del tutto distaccata dagli altri. Si intende la sinestesia come fenomeno percettivo volontario, al punto che il sinesteta puro (come certi artisti), vede i suoni e sente i colori ed è tipico dell'esperienza infantile.

Le possibilità gustative si sono ridotte e, seppure in presenza di illimitate possibilità nutrizionali, l'uomo moderno – ma soprattutto il bambino – pare condizionato e schiacciato da stili alimentari poveri e appiattiti.

semi o di imperfezioni formali; la carne sempre più macinata e mixata tale da renderla difficilmente riconoscibile.

Il trend pare essere il cibo cucinato con abbondante impanatura, frittture, uso di salse e beveroni, stile *fast-food*.

Siamo esposti ai cibi più inconsueti. Abbiamo arricchito e alterato il dolce, il salato, l'acido e l'amaro. Abbiamo scomposto consistenze, introdotto forme nuove e fatto prevalere gusto internazionale e sapori standardizzati dei supermercati.

Fa testo, per quanto concerne il mondo infantile, l'esperienza delle mense scolastiche dove occorre ricostruire progressivamente il gusto che i bambini hanno perso – la cucina familiare ha ben poco spazio – rieducando i bambini alla bontà dei prodotti tradizionali, all'alimentazione mediterranea, all'assunzione di frutta, verdura e pesce, alle caratteristiche del buon olio d'oliva extravergine...

Là dove si attuano percorsi di educazione alimentare e si introducono laboratori del gusto si ritrova la capacità di riconoscere profumi dimenticati o nuovi, educando al sapore e alla diversità.

Serve allenamento e occorre far sperimentare al bambino che, quando sta per mettere qualcosa in bocca, deve prima guardare, annusare, toccare, ascoltare.

9.2 Alcuni riferimenti antropologici

Sottolineando la diversa importanza di un senso rispetto a un altro, le società forniscono differenti approcci alla percezione. Che vi sia "un'educazione dei sensi" che si inserisce nel processo più generale di "trasmissione delle tecniche corporali" è un fatto assodato: il bambino dopo lo svezzamento sa mangiare e bere, è educato a camminare, gli si fa esercitare la vista e l'udito, lo si educa al senso del ritmo, della forma e del movimento, spesso con precoci inserimenti in corsi di sport, danza o musica.

Quasi sempre manca un corretto e soddisfacente uso della sensorialità di base, soprattutto del tatto e della tattilità a scopo sociale e relazionale, relegata nei primissimi anni di vita in scarse ed insoddisfacenti esperienze ludiche e



(...) è presumibile che i modi in cui gli individui percepiscono il mondo possa variare da cultura a cultura, e che comunque l'educazione lasci una traccia più o meno profonda nell'uso che la persona fa dei propri sensi.

Non è un caso, per esempio, che i bambini di età inferiore ai tre anni mostrino un interesse per gli odori, per i sapori e per la manipolazione molto più vivo di quello degli adulti, ma destinato inesorabilmente ad esaurirsi e ad atrofizzarsi.

realizzative. Mi sono chiesto spesso che fine abbiano fatto i giochi di gruppo della tradizione (giochi cantati e ballati) che erano basati sull'idea del contatto corporeo, l'uso della mano, dell'abbraccio e del completo coinvolgimento del corpo in movimento.

Se la percezione è condizionata dalla cultura, è presumibile che i modi in cui gli individui percepiscono il mondo possa variare da cultura a cultura, e che comunque l'educazione lasci una traccia più o meno profonda nell'uso che la persona fa dei propri sensi.

Non è un caso, per esempio, che i bambini di età inferiore ai tre anni mostrino un interesse per gli odori, per i sapori e per la manipolazione molto più vivo di quello degli adulti, ma destinato inesorabilmente ad esaurirsi e ad atrofizzarsi. Nello studiare i sensi sarà perciò opportuno chiedersi a quale sistema sensoriale il bambino venga educato, quale sia cioè il senso o i sensi che in una data cultura rivestono la maggior importanza nella pratica di socializzazione dell'individuo.

Questa diversa valorizzazione dei sensi, a seconda della cultura in cui crescono, viene insegnata ai nuovi nati, che non si trovano perciò ad apprendere l'uso delle facoltà percettive in modo del tutto indipendente, ma vengono guidati in questo processo dai parenti, e più in generale dalla società che fornisce un modello percettivo.

Si può arrivare a sostenere che avviene una vera e propria "costruzione" dell'individuo in base ai suoi sensi.

Ecco alcuni esempi desunti dagli studi nel campo dell'antropologia: i sensi considerati importanti per gli scopi pratici possono non esserlo sotto il profilo culturale e simbolico. Per esempio, mentre la vista è altamente valutata dagli Inuit per la caccia e altre attività, essa non ha però l'importanza simbolica dell'udito e del suono, che sono associati con la creazione.

Si può dire perciò che la vista ha un valore pratico per gli Inuit perché percepisce la forma, mentre il suono ha la supremazia perché "crea" la forma.

Tuttavia, per sopravvivere in un ambiente difficile e spesso ostile, gli Inuit hanno imparato a privilegiare e sviluppare il

senso della vista correlato ad una eccezionale memoria geografico-spaziale e ad una particolare sensibilità di percepire eideticamente (capacità di produrre immagini costanti nella memoria) che consentono loro di disegnare una linea costiera percorsa in canoa diversi anni prima o di sapersi orientare in territori vasti esplorati una sola volta. È nota la capacità di indiani, indigeni australiani e appartenenti a tribù africane di avere una straordinaria memoria di forme e ambienti naturali e, ancora, una particolare capacità di identificare con una sola occhiata orme di animali e uomini: frutto di un addestramento e di un esercizio continuo oltre che di una vera enfaticizzazione culturale che spinge gli appartenenti a queste popolazioni all'uso e alla destrezza di un particolare senso.

Boscimani e Inuit sanno rappresentare disegni di animali utilizzando la percezione eidetica e per fare ciò dispongono su una superficie diversi punti che essi uniscono successivamente con tratti vigorosi, come se l'artista *naïf* che è in loro avesse proiettato l'immagine, fissando le proporzioni con dei punti, per poi finirla con rara precisione.

Dunque anche l'equazione tra il senso della vista e la conoscenza, alla quale siamo abituati noi Europei, non è un fatto universale, come siamo abituati a pensare.

Lo stesso vale per l'udito: tra i Suya, gruppo etnico dello stato del Mato Grosso, in Brasile, l'orecchio, e non l'occhio, sarebbe l'organo deputato alla conoscenza e, allo stesso modo, tra gli indiani Desana che vivono nella foresta amazzonica in Colombia, l'udito è il senso più educato e a cui viene associata la conoscenza, mentre la vista è dichiaratamente ritenuta inutile. Nella straordinaria memoria acustica dei popoli primitivi si ritrova la conferma della natura del sovradimensionamento sensoriale uditivo che, quasi sempre, è connesso ad una particolare forma percettiva di tipo fantastico-immaginativo: gli indigeni del Queensland centrale sono capaci di cantare a memoria una serie di canti il cui testo è assolutamente incomprensibile per loro – riescono a fare questo nell'arco di cinque notti – e si narra dell'abilità degli abitanti delle isole dei Mari del Sud nell'eseguire una serie infinita di canti e di imitazioni. Popoli primitivi di tutto il mondo,

L'impovertimento delle facoltà sensoriali è un impoverimento del corpo e dell'immagine del corpo che progressivamente andiamo a costruire e che sta perdendo gradualmente la sua capacità di affermarsi e agire naturalmente.

ancora oggi, usano l'olfatto per sopravvivere, per cacciare e per difendersi dai pericoli del loro ambiente abitativo.

Ricordo una serie di aneddoti che mi venivano raccontati dal nonno materno circa le capacità sensoriali di un suo amico all'età di vent'anni quando, in tempi di "magra" o di miseria nera, per procacciarsi cibo in campagna, si girovagava tutto il giorno e si mettevano in funzione i sensori naturali, e questo compagno d'avventure era noto per riuscire in modo sinestetico (percezione che deriva dall'insieme di più sensi) a scovare infallibilmente l'ambiente giusto dove pescare di più o catturare più rane con la tecnica della rete, scovare la cacciagione o le uova di airone dopo una rapida ricognizione sonoro-olfattiva.

Difficile pensare che queste esperienze possano essere rivissute. A quel tempo non esistevano le attività venatorie e tanto meno una scienza che si occupasse di ecologia. La categoria degli ambientalisti, ovvero di chi attualmente si interessa o si batte per la difesa dei valori ambientali e ha a cuore le sorti della sopravvivenza globale, era sconosciuta e, più che altro, tutti vivevano a contatto con la natura, dipendevano dalla natura e lavoravano per la natura stessa, non c'era concorrenzialità né antagonismo, anche se nessuno aveva coscienza delle problematiche che sarebbero derivate dal passare da un'economia agricola ad una mista e poi a quella industriale e post-industriale.

Oggi, inesorabilmente, stiamo assistendo ad una sempre più marcata separazione tra il "modello urbano" in cui vivono e producono i tre quarti della popolazione e il "modello rurale e della natura selvaggia", e altrettanto inesorabilmente constatiamo che stiamo perdendo i contatti con lo spazio extra-urbano e, forse, anche con quel poco di spazio urbano dedicato al verde, come parchi o quartieri spaziosi con viali alberati, giardini e piccole aree verdi coltivate.

Si afferma che nel mondo le città occupino circa il 3 % della superficie terrestre, e che la popolazione che vi risiede sia più della metà esatta dell'umanità.

Qualcuno sostiene che abbiamo perso irrimediabilmente l'uso di alcune capacità sensoriali, specie quella olfattiva e,

di sicuro, è difficile vedere bambini che annusano l'aria per avere informazioni utili per la propria esperienza diretta, per trarne vantaggi personali o per motivazioni di curiosità o piacere sensoriale.

Per riuscire a riconquistare queste capacità dovremmo imparare a riutilizzare tutto l'ambiente che ci circonda, quello artificiale e quello naturale, trovarci a nostro agio tra gli spazi urbani così come tra i sentieri di collina, nel cortile di una fattoria o nel fitto di un boschetto, e per questo dobbiamo porci l'obiettivo minimo di ritornare, come stile di vita, a occupare nuovamente questi spazi, almeno nel tempo libero. L'impovertimento delle facoltà sensoriali è un impoverimento del corpo e dell'immagine del corpo che progressivamente andiamo a costruire e che sta perdendo gradualmente la sua capacità di affermarsi e agire naturalmente.

9.3 L'udito e la vista

Tuttavia i due sensi che risultano maggiormente sfruttati e che, di conseguenza, hanno subito rilevanti mutamenti sono l'udito e la vista. L'esperienza sonoro-uditiva è quella che conosco più direttamente proprio in virtù della mia pratica educativa musicale di base.

La nostra civiltà è basata sul suono e si potrebbe definire una vera e propria babele acustico-sonora: di musica, così come di suoni e rumori, ne sentiamo tantissimi, ne siamo invasi e ci sentiamo assediati da un flusso ininterrotto e indistinto tale da richiamare l'idea di "sfondo acustico permanente".

Pensiamo ad una sorta di scaletta quotidiana cui ognuno di noi e una buona parte dei nostri figli potrebbe fare riferimento: radio o televisione appena alzati, dispositivo stereo che si attiva automaticamente appena saliti in auto, suonerie dei cellulari che invadono tutti gli spazi, luoghi di lavoro e strutture di servizio provvisti di musica di fondo continua, ambiente urbano affollato da stimoli, segnali sonori e rumori, musica nei locali pubblici, nei bar, nei teatri, nei cinema e, fenomeno in ulteriore aumento, nelle piazze cittadine.

Spesso, arrivati a casa dopo una giornata di studio e di lavoro,

(...) sentire indica un'attenzione limitata, l'attivazione di un blando livello di coscienza, uno stato di passività che non definisce una vera direzione motivazionale o cognitiva. Viceversa l'ascolto segnala una capacità di sintonizzarsi, di avere un atteggiamento critico e interattivo rispetto alla fonte sonora che stiamo recependo, sia sul piano emotivo-espressivo-motorio, che psicomotorio e cognitivo. La condizione necessaria perché si attui l'ascolto è la possibilità di usufruire di pause e di silenzio, come nella musica.

ci ritroviamo sommersi da un ulteriore flusso babelico generato da *hi-fi, I-pod, personal computer* e televisori.

Sembra che nessuno abbia più bisogno del silenzio o, peggio, si ha l'impressione che esso faccia paura in quanto "vuoto da colmare" per timore di essere sopraffatti dai propri pensieri o dall'ascolto interiore impegnativo e responsabilizzante. Se riflettiamo sulla sensorialità uditiva, ci soffermiamo sulla distinzione tra sentire e ascoltare, che non è questione da poco: sentire indica un'attenzione limitata, l'attivazione di un blando livello di coscienza, uno stato di passività che non definisce una vera direzione motivazionale o cognitiva.

Viceversa l'ascolto segnala una capacità di sintonizzarsi, di avere un atteggiamento critico e interattivo rispetto alla fonte sonora che stiamo recependo, sia sul piano emotivo-espressivo-motorio, che psicomotorio e cognitivo. La condizione necessaria perché si attui l'ascolto è la possibilità di usufruire di pause e di silenzio, come nella musica.

Questa è la prima regola che si impara quando si intraprende un percorso di formazione musicale ed anche la prima esperienza che, personalmente, faccio provare ai bambini durante gli incontri di laboratorio micromusicale. Ogni bambino si sceglie uno strumento a suono determinato (xilofono, metallofono) o a suono indeterminato (tamburo, piatto, legnetti, triangoli, maracas etc.) e dopo una prolungata sinfonia diretta a settori o mirata al singolo esecutore, concludo con un crescendo e un "fortissimo" cui fa seguito un "silenzio assordante" che i bambini amano. E il prolungarlo è piacevole, anche se a volte è interrotto dai bambini troppo invadenti, tesi o impulsivi. Basta rispondere con lentezza e con tono abbassato (meglio se è sottovoce) e il messaggio suadente e inusitato del silenzio, del vuoto, riesce a conquistare un po' tutti.

Spesso mi servo di questa esperienza per parlare con loro di queste tematiche e racconto della difficoltà di avere a nostra disposizione il silenzio. È difficile ripristinare una condizione di silenzio nell'esperienza quotidiana e così evoco un ambiente sconosciuto come il deserto per tentare di riprodurre la stessa dimensione di vuoto e di silenzio: immergersi nel vuoto e provare piacere di quel silenzio che fa affiorare

A scuola lo stress colpisce i bambini vittime di ansia da prestazione scolastica, carichi di tensioni familiari che si riverberano nella pratica educativa quotidiana e quasi sempre questo disadattamento psicologico viene camuffato con un comportamento aggressivo o iperattivo.

emozioni profonde e ci riporta in contatto con noi stessi, procura una calma interna rigenerante. Non di rado, durante l'esperienza, alcuni bambini mi sorprendono raccontandomi che vorrebbero:

"rimanere in silenzio così e avere un po' di pace... per rilassarsi",

intuendo la formidabile e nefasta relazione tra tensione e accumulo eccessivo di stimoli sensoriali, in special modo quelli sonori.

"Quando c'è troppo baccano, cioè quando tanti parlano tutti insieme, e si sentono tanti altri rumori, spesso mi viene mal di testa, e mi viene una gran rabbia dentro, così urlo, sgomito... ne faccio di tutti i colori".

Così dice Tommaso che ha apprezzato particolarmente il "silenzio del deserto".

Quali siano le ripercussioni del sovradimensionamento uditivo sul piano della crescita psicofisica di un bambino è facile da intuire. Prima di tutto si genera un nervosismo perenne, un sovraffollamento sensoriale che lo assedia e non gli permette di interagire con l'ambiente in modo sereno. Gli è impossibile avere spazi di vuoto per riflettere sui suoi pensieri, su ciò che gli succede intorno e tale pressione genera, a livello fisiologico, un'iperattività e un movimento incontrollato e a-finalizzato; spesso però l'azione non è voluta e desiderata dal bambino stesso come desiderio di muoversi per scaricare il corpo delle energie incontrollabili tipiche di questa età, ma una risposta forzata e inconscia di aggressività. Nervosismo da stress.

Il termine *stress* è diventato uno stereotipo comprendente un insieme di concetti a volte addirittura in contraddizione, e forse è meglio parlare di condizione esistenziale che rappresenta innanzitutto un segnale che, se perdura nel tempo, non viene ascoltato o compreso, e può trasformarsi in un serio problema. Il bambino *stressato* ha la netta percezione globale di mancata auto-realizzazione, pur essendo presente in lui una sensazione di prolungata fatica, con il risultato di un generale indebolimento psico-fisico. Nessuno può sottrarsi



allo *stress* ma dobbiamo imparare a convivere con questo disagio psicologico fin da piccoli, elaborando e comparando positivamente lo sforzo prodotto con il raggiungimento degli obiettivi prefissati. In questo caso lo *stress* assume una valenza positiva rappresentando una spinta verso il benessere. Tuttavia, spesso accade che lo *stress* abbia ripercussioni negative e si trasformi in stanchezza non appagata e nervosismo, in frustrazione quando gli obiettivi superano le nostre forze e le nostre possibilità; quando non riusciamo a gestire la relazione o ci sentiamo sopraffatti da un eccesso di stimoli ambientali (rumore, caos, senso di vischiosità e impossibilità di avere spazi di autonomia e di distanziamento) la risposta che spesso diamo è aggressiva e non equilibrata.

Abbiamo bisogno di ritrovare calma, rilassamento e determinazione per riuscire a controllare e dirigere con energia la nostra azione.

A scuola lo *stress* colpisce i bambini vittime di ansia da prestazione scolastica, carichi di tensioni familiari che si riverberano nella pratica educativa quotidiana e quasi sempre questo disadattamento psicologico viene camuffato con un comportamento aggressivo o iperattivo.

Questo è il comportamento di bambini in situazione di disagio che necessitano di aiuto educativo, con tecniche semplici, espressive, cariche di “tempo vissuto”.

La stessa situazione babelica si può constatare quotidianamente e riconoscere nell’aumento vertiginoso delle immagini, anche perché l’elenco del caos sonoro appena fatto è indissolubilmente abbinato a quello di *surplus* visivo.

Vediamo sempre attraverso un altro mezzo e c’è un’interposizione costante tra noi e le cose: una lente, uno schermo, una prospettiva...

Internet e video, immagini, foto e pubblicità: le nuove abitudini lasciano il segno negativo e mai come oggi si sono incontrate così tante persone con difficoltà visive, tanto da far gridare agli oftalmologi che ci troviamo di fronte alla “generazione miopia”, il tutto mitigato appena dai grandi progressi raggiunti, di cui si avvantaggia soprattutto la generazione più anziana (interventi in day-hospital, laser correttivi,

cataratte), mentre i bambini sono i soggetti più penalizzati. Cosa succede a livello di percezione visiva? Chi si interessa di problemi visivi dell’infanzia sa da tempo che esiste un vero e proprio aumento di deficit nella visione periferica – modalità che si effettua lateralmente ed è popolarmente definita “coda dell’occhio” – in quanto i bambini privilegiano la visione frontale ravvicinata perché vivono in ambienti chiusi, con una prospettiva e un campo visivo sempre uguali, con scarsissime modificazioni e relativi riadattamenti: si passa dai 3/4 metri degli spazi interni ad una distanza inferiore a un metro quando si è davanti ad un testo, un quaderno o un video e spesso in condizioni di illuminazione artificiale inadeguata.

A scuola il bambino vive quasi esclusivamente l’esperienza visiva ravvicinata e al chiuso, evitando sistematicamente la differenziazione di campo e di prospettiva, e questo perché gran parte dell’attività didattica è svolta in modo tradizionale – insegnante posizionata davanti alla scolaresca e seduta alla cattedra – e con una massiccia sproporzione tra sfera razionale/cognitiva, senso-motoria ed emotivo-affettiva: ancora una volta vengono elusi gli obiettivi di educazione globale del bambino e le problematiche legate all’unità psico-fisica dell’individuo.

Lo sviluppo visivo viene acquisito entro i 6/7 anni, ma certi bambini possono essere un po’ più indietro.

L’inizio della Scuola Primaria (così come alcune attività letto-scrittore anticipate della Scuola dell’Infanzia) pone, quindi, alcuni problemi cruciali: il bambino sarà visivamente pronto ad affrontare l’apprendimento della lettura e della scrittura? Quali condizioni visive minimali dovrà possedere per assicurarsi una scolarità senza problemi? Quali segni di eventuali difficoltà sorvegliare?

Attualmente tutti sono sensibilizzati all’importanza di una buona acutezza visiva. Vedere bene ciò che sarà scritto sulla lavagna è senza dubbio necessario ma è altrettanto importante valutare quanto “tempo scolare” il bambino passerà a guardare ad alcuni metri, e quante ore consacrerà a leggere, scrivere, disegnare e quindi a usare il suo sistema visivo a

Ci sono, in questo caso, diverse possibilità per il bambino sia sul piano educativo/formativo che su quello prettamente psicologico e sensorio-motorio: imparare in modo nuovo e completo, divertente e coinvolgente ma usare in modo nuovo e funzionale il corpo e i sensi, mettendo in campo distanze, profondità, contatti, comunicazione e socializzazione, sinestesia, discriminazione sonora e visiva, movimento, benessere emozionale.

breve distanza.

Senza tema di errare molto, si può presumere che l'80% del tempo scolastico è dedicato alla visione prossimale, se escludiamo i tempi di attività fisica e di ricreazione.

Alcuni recenti studi hanno dimostrato che più della metà dei bambini in età prescolare presentano difficoltà visive che possono perturbare il loro apprendimento della lettura e della scrittura. D'altra parte, come vedremo più avanti, lo sforzo visivo necessario all'apprendimento della lettura e della scrittura non è privo di rischi per il sistema visivo e la sua precocità rischia molto di aggravare gli eventuali problemi.

Così come è molto pericoloso volere far camminare il bambino troppo presto, guardiamoci dal fargli saltare alcune tappe scolastiche: non si insisterà mai troppo sulla necessità di permettere al bambino di affrontare le esigenze visive della lettura, della scrittura, dell'immobilità al tavolo di lavoro alternandole con attività ludico-espressive o conducendo le stesse secondo modalità e tempi diversificati.

Gioverebbe non poco un cambiamento continuo della posizione occupata in classe dal bambino, della disposizione dei banchi in aula (per file, a ferro di cavallo, a isole) e la fruizione di spazi alternativi all'aula, anche per attività legate all'apprendimento classico, come leggere e scrivere storie in saloni e ludoteche, magari strutturando l'attività con continui inserimenti creativi metalinguistici, passando dalla lettura alla drammatizzazione (scrittura di un canovaccio o trama inventata) e alla pittura intesa come realizzazione di fondali teatrali utili per la rappresentazione della storia stessa.

Ci sono, in questo caso, diverse possibilità per il bambino sia sul piano educativo/formativo che su quello prettamente psicologico e senso-motorio: imparare in modo nuovo e completo, divertente e coinvolgente ma usare in modo funzionale il corpo e i sensi, mettendo in campo distanze, profondità, contatti, comunicazione e socializzazione, sinestesia, discriminazione sonora e visiva, movimento, benessere emozionale.

I bambini vogliono stare insieme e fare esperienze ludiche collettive di base, semplici e universali come battere le mani prima di iniziare un gioco, scandire il ritmo di una

canzoncina, gridare forte la parola d'ordine di un gioco di gruppo, ridere e fare gesti ritualizzati di ruolo, ma spesso questi bisogni ludici archetipici presenti in ogni cultura e in ogni tempo sono negati o fortemente limitati. Forse il rifiuto di questo modello è da addebitarsi all'idea che siano modalità ludiche arcaiche, o forse è da imputare alla mutazione improvvisa del modo di giocare che ha determinato un vuoto generazionale, oppure ancora all'ossessione didattica che vede nella produzione continua e misurabile del lavoro educativo (proliferare di schede, verifiche, programmazioni e progetti) l'unico e compulsivo modo di fare scuola. Proprio a scuola manca la consapevolezza, peraltro presente nella società civile, che il gioco e l'atteggiamento ludico hanno un ruolo fondamentale nell'azione educativa. Fatto sta che l'approccio ludico e le attività espressive sono sempre più relegate in un tempo e in uno spazio ridotto e monotono, senza possibilità di interazione e sviluppo interdisciplinare.

Tutto ciò significa fare giochi di gruppo standardizzati, magari con bambini di età non compatibile con un certo tipo di gioco. Personalmente ho assistito più volte a partite di pallacampo "senza inizio né fine" con bambini della prima classe primaria, ancora incapaci di esprimersi ludicamente attraverso giochi di gruppo e estranei all'idea di strategia collettiva in funzione della vittoria.

Essi conoscono solamente il gioco individuale legato ad un normale e naturale egocentrismo.

Giocare qualche volta, a quell'età, a giochi di gruppo non è una pratica vietata, anzi la si può inserire gradatamente nel panorama dei giochi, ma va spiegata e utilizzata con estrema parsimonia e non deve diventare la norma.

A casa il rapporto del bambino con la sfera ludica e la possibilità di interagire con uno spazio flessibile e aperto è ridotta al lumicino a causa di un diffuso modo di vivere in spazi angusti – le camerette dei bambini – concepite quasi sempre con una visione adultistica ovvero pensate per imbrigliare la sana vitalità dei figli in poco spazio, aiutati in questo dai nuovi baby sitter "PC e mezzi multimediali". Questi ultimi, anche quando c'è spazio esterno a disposizione come cortili

Lo spazio esterno, specie quello naturale in mezzo al verde e alle ampie prospettive che mutano continuamente, dovrebbe essere massimamente utilizzato. I bambini devono giocare e muoversi all'esterno, negli spazi aperti, dove il senso del vicino e del lontano, della varietà luminosa e della necessità di muoversi con tutto il corpo, li obbliga all'utilizzo di un campo visivo differenziato e periferico, ad un riadattamento continuo e ad un uso completo del prezioso senso.

e spazi verdi, svolgono una spietata concorrenza...

Lo spazio esterno, specie quello naturale in mezzo al verde e alle ampie prospettive che mutano continuamente, dovrebbe essere massimamente utilizzato.

I bambini devono giocare e muoversi all'esterno, negli spazi aperti, dove il senso del vicino e del lontano, della varietà luminosa e della necessità di muoversi con tutto il corpo, li obbliga all'utilizzo di un campo visivo differenziato e periferico, ad un riadattamento continuo e ad un uso completo del prezioso senso.

La correlazione tra gioco creativo e percezione visiva comincia a delinearsi, specie se focalizziamo la nostra attenzione sui vantaggi che derivano:

- occhio con buona motilità;
- capacità di cogliere tutte le informazioni che arrivano a 360°;
- capacità di mantenere desta l'attenzione;
- movimento sicuro e coordinato;
- abitudine e attitudine all'attivazione e alla curiosità;
- aumento progressivo del campo visivo e prevenzione dei disturbi precoci alla vista;
- possibili aiuti e effetti positivi sul piano dell'apprendimento.

Sappiamo che all'origine della maggior parte dei difetti visivi ci sono problemi considerati come il risultato di uno sviluppo insufficiente del sistema sensoriale, generalmente definiti "problemi nello sviluppo visuo-percettivo-motorio", ma esistono anche problemi visivi causati da un'indesiderata risposta adattiva dell'organismo a condizioni di *stress* che, nel tempo, producono somatizzazioni funzionalmente osservabili.

Si devono dunque considerare non solo i sintomi emergenti dalla condizione del sistema visivo, ma anche l'individuo nella sua globalità e il contesto ambientale con il quale interagisce quotidianamente. La funzione visiva e la funzione globale dell'individuo sono così strettamente correlate che non è possibile valutare una delle due senza conoscere l'altra.

Grande peso viene attribuito al fatto che, attraverso l'enorme

A volte si interpreta il problema visivo solo come un difetto, o una patologia mentre occorrerebbe attribuirgli il significato di un cattivo adattamento da parte dell'organismo nei confronti delle esigenze che emergono interagendo con l'ambiente.

mole di informazioni sensoriali che il sistema visivo fornisce al cervello, la funzione visiva influisce sul comportamento motorio, sulla struttura psichica, sullo schema corporeo e sull'immagine del Sé, sul modo di pensare e sui processi mentali e le attitudini. A volte si interpreta il problema visivo solo come un difetto, o una patologia mentre occorrerebbe attribuirgli il significato di un cattivo adattamento da parte dell'organismo nei confronti delle esigenze che emergono interagendo con l'ambiente.

Consideriamo che la società è rapidamente passata da una cultura agreste ad una cultura simbolica.

L'ambiente visivo degli esseri umani che vivono in paesi industrializzati è oggi molto diverso da quello dei loro predecessori che vivevano nelle stesse aree solo poche decine di anni fa. L'ambiente non è diverso solo perché esistono più case rispetto ad alberi e spazi aperti.

La differenza è soprattutto nel modo e nello scopo di utilizzo della funzione visiva, nel modo in cui il nostro cervello elabora le informazioni provenienti dagli occhi e le integra con le informazioni sensoriali del resto del corpo. Il contesto visivo che ha caratterizzato la vita per millenni, fino a poche generazioni fa, era sostanzialmente basato sui ritmi delle stagioni e su ciò che avveniva nella terra in funzione di essi.

La maggior risorsa di sostentamento era basata sull'agricoltura, la vita si svolgeva prevalentemente all'aria aperta e l'uomo svolgeva lavori faticosi espletati attraverso l'uso della propria forza fisica.

Negli ultimi decenni l'era industriale e post-industriale hanno radicalmente modificato questo contesto cosicché le abitudini e le necessità degli uomini sono rapidamente cambiate. L'uomo lavora sempre meno per produrre ciò che direttamente gli occorre, ricavando il prodotto della propria sopravvivenza in modo indiretto: la forza fisica è sempre meno importante per svolgere la maggior parte delle attività lavorative, che vengono invece effettuate in luoghi relativamente ristretti ed in condizioni sedentarie.

Lo sforzo fisico è stato progressivamente sostituito da un crescente e sempre più insostituibile sforzo mentale; sono



aumentati gli anni di frequenza scolastica, le attività prettamente cognitive hanno largamente sostituito quelle corporali nel divertimento e nello studio, nel lavoro e nello svago, dall'infanzia all'età adulta.

L'utilizzo del sistema visivo è radicalmente cambiato.

Si può senz'altro affermare che i movimenti oculari sono diminuiti in quantità e sono espletati entro spazi più ristretti. Lo stesso avviene per il sistema adattativo che viene sempre meno utilizzato nella visione da lontano mentre è sempre più impegnato in continue fluttuazioni a breve distanza.

L'attenzione visiva è maggiormente indirizzata verso la discriminazione di particolari e di piccole differenze, spesso associata all'uso di simboli e icone che hanno lo scopo di simulare e rappresentare la realtà mediante modelli visivi privi, peraltro, del riscontro tattile e cinestetico, che invece caratterizzano i lavori pratici e manipolativi.

Lo spazio visivo entro pochi metri di distanza riveste un'importanza sempre maggiore per il fatto che i lavori sono sempre più sedentari, seppure sempre meno manipolativi.

I processi discriminativi sono largamente utilizzati per osservare nelle realtà virtuali bidimensionali, create dall'evoluzione tecnologica della comunicazione. La cultura e l'insegnamento, espressi attraverso il testo scritto, i disegni, i grafici, le rappresentazioni simboliche, ma anche gli schermi televisivi ed i monitor dei computer, hanno lo scopo di presentare una "realtà" tridimensionale rappresentandola con due sole dimensioni: il sistema visivo è chiamato a percepire una tridimensionalità inesistente, spessori fittizi, profondità apparenti.

Questo nuovo modo di vedere il mondo deciso da informatici, pubblicitari e consulenti multiservizi prende il nome di "realtà aumentata", ovvero implica l'uso di elementi e informazioni virtuali all'interno del mondo reale, che viene così modificato e ampliato rispetto a quello che è in origine.

Per fare qualche esempio si può citare un'applicazione ludico-didattica in cui alcune vestigia storiche e antiche rovine appaiono com'erano duemila anni fa; in un altro ancora una situazione in cui osservando un monumento, una chiesa o

La contraddizione evidente, alla portata di tutti, è che i nostri sensi rimangono passivi: ricevono informazioni ma non si sono attivati per raccogliere questi dati e mancano, dunque, due passaggi fondamentali, quello della motivazione e dell'elaborazione cosciente.

un paesaggio, possiamo avere informazioni suppletive e immediate da una guida turistica applicata al nostro monitor: quello che vediamo è "arricchito" da notizie parallele e sovrapposte ai nostri dati sensibili.

La contraddizione evidente, alla portata di tutti, è che i nostri sensi rimangono passivi: ricevono informazioni ma non si sono attivati per raccogliere questi dati e mancano, dunque, due passaggi fondamentali, quello della motivazione e dell'elaborazione cosciente.

Pare che la realtà aumentata possa offrire anche situazioni potenziali, aiutandoci a immaginare come potrebbe essere la nostra stanza con il posizionamento di un mobile nuovo, riuscendo a impedire preventivamente un errore cromatico o dimensionale, ma la dimensione del virtuale è così alta da inficiare ogni vera conquista progettuale e cognitiva.

Si basa su un dato che non scaturisce né dall'esperienza, né dal lavoro eidetico che consiste nell'elaborazione mentale e immaginativa che ognuno di noi ha sperimentato prima di realizzare qualcosa, sia esso una musica, un lavoro teatrale, un lavoro di falegnameria, la preparazione di un'interrogazione o di una conferenza...

In condizioni normali, esperienza e immaginario lavorano dinamicamente, entrando e uscendo continuamente dalla sfera dell'irrealtà – cioè da ciò che si sviluppa mentalmente con immagini come se fosse un film – ricercando continuamente il dialogo con le esperienze reali acquisite o sul punto di essere realizzate.

Ma tutto ciò non avviene nella "realtà aumentata" che, invece, ci obbliga a cambiamenti troppo bruschi, negativi o a soccombere per un'eccessiva invasività. Si sta lanciando sul mercato un videogioco in cui l'animale domestico che si trova dentro al televisore può interagire con l'ambiente reale per cui si potrà giocare con lui muovendo le mani, attirarlo con del cibo – finto o vero non ha importanza – avere e dare coccole. È la stessa logica del *virtual play*, già esistente e ampiamente utilizzato, che fa giocare a tennis o a *bowling* due o più persone in due metri quadri con pochissimo movimento e con limitato dispendio di energia, ed è noto che riesce a far



suonare una band senza peraltro sviluppare alcuna emozione e vero linguaggio musicale.

Si parla di una tecnologia mobile, multiutente, persistente, dinamica e onnipresente, integrativa della realtà vera o, per meglio dire, in grado di far compiere un salto di qualità alla realtà “base”, quella sensibile a cui vengono sovrapposti altri livelli, informazioni o dati inesistenti.

Certo, come voi, mi pongo tanti quesiti e cerco di darmi valide risposte. Sono convinto, innanzitutto, che non si debba demonizzare il “nuovo” che la tecnologia propone e che, in sé, è sempre positivo. Ciò che occorre soppesare e usare con senso critico è l'eventuale abuso o l'uso quotidiano che si insinua gradualmente e inconsapevolmente nei nostri stili di vita, che altera il rapporto con la nostra coscienza, che offusca, fino a farne perdere completamente traccia, l'uso dei nostri sensi, l'immagine del nostro corpo, la percezione visuo-spaziale, la capacità di usare le mani.

La capacità senso-motoria generale viene compromessa e la definizione di globalità della persona e unità psicomotoria finiscono per diventare una pura accezione teorica.

9.4 Il tatto

Probabilmente una delle caratteristiche che differenziano maggiormente la cultura agreste da quella post-industriale e globalizzata è il fatto che nella prima il lavoro è essenzialmente una sequenza di attività perlopiù fisiche e scevre di concettualità, mentre nella seconda le attività sono quasi sempre ricche di significati logico-simbolici, concettuali e mediate dalla tecnologia.

Il corpo umano, dunque, tende sempre più ad una relativa inefficienza dal punto di vista muscolare, costretto com'è a lavori sedentari in ambienti circoscritti. Se è vero che il mancato esercizio di una parte del corpo ne determina il decadimento della funzione e quindi la possibile scomparsa, è probabile che, perpetuando un sistema socio-educativo con le modalità attuali, in un futuro certamente remoto ma non improbabile, gli esseri umani disporranno di mani sempre

meno attive ed efficaci, non più in grado di essere strumento di percezione, conoscenza e azioni dirette.

Le mani che hanno addomesticato e addestrato gli animali, che hanno costruito, cacciato, raccolto, cucinato, comunicato, giocato e fatto arte..., quelle stesse mani potrebbero limitarsi a digitare e a eseguire compiti sempre più specializzati e indiretti. Il bambino che era abituato a toccare tutto, a manipolare e trarre conoscenza dall'esperienza tattile, in special modo da quella manuale, a costruirsi giocattoli e a realizzare esperienze ludiche “sporandosi le mani”, oggi, sta rinunciando all'attività manuale e al con-tatto con il mondo che lo circonda. Questo abbandono equivale ad una perdita di conoscenza considerevole poiché, in questo modo, le caratteristiche fisiche dei corpi possono essere indagate e riconosciute dalla sola percezione visiva, relegando il rapporto esplorativo ad un ristretto spazio conoscitivo – perlopiù ambienti chiusi pre-disposti ad attività pre-organizzate – o spazi esterni oggetto di divieti, controlli e limitazioni educative: l'attività esplorativa perde di interesse, la spinta ludico-motoria e l'attenzione si riducono, e lo spazio viene vissuto passivamente come una mera e riduttiva sommatoria di locali (“strutture-scatole”) che si alternano continuamente, senza un reale coinvolgimento psicomotorio del bambino.

A scuola, come abbiamo visto, prevale l'uso pressoché esclusivo di parole, numeri e immagini, e tutto ciò limita fortemente il rapporto diretto con la realtà fisica, l'esperienza laboratoriale e il contatto.

Voglio precisare che il tatto non si deve intendere come l'esclusiva percezione sensoriale proveniente dall'uso delle mani e attraverso la quale riusciamo a discriminare il caldo e il freddo, il ruvido e il liscio, il morbido e il duro, il grosso e il sottile etc. In realtà si dovrebbe parlare di tattilità, un'idea di percezione sensoriale più ampia grazie alla quale riusciamo anche a intuire, ad occhi chiusi, la forma di un oggetto, il suo peso e le sue dimensioni. Ricaviamo, inoltre, varie informazioni in ordine alle qualità delle cose, cogliendone l'elasticità, la fragilità, la vibratilità e, per mezzo di essa arriviamo a definire, tramite i costruttori organizzativi tattili,



distinzioni, selezioni, associazioni e accoppiamenti, entità numeriche, direzioni e orientamenti spaziali e, infine, percepiamo il tempo e l'andamento ritmico.

La modalità percettiva del bambino piccolo, prima e appena dopo aver conseguito la verticalità, mette sullo stesso piano “visione” e “tatto”. Vedere e toccare sono la stessa cosa e rappresentano esperienze sensoriali indissolubilmente legate e complementari. Crescendo, egli acquisisce autonomia e indipendenza, ed impara ad essere attratto da ciò che è più distante, ad apprezzare anche stimoli che non provengono da uno spazio immediatamente e facilmente raggiungibile dal suo corpo: desidera allargare gli orizzonti del proprio spazio visivo e tattile, sognando di entrare in contatto anche con quello che vede fuori casa o che osserva passeggiando con i genitori. Dopo la verticalità, il bambino scopre dunque l'orizzontalità e, con essa, uno spazio che ai suoi occhi risulta sorprendentemente vasto e sconfinato.

Il mondo fisico sempre più distante e tutto ciò che è “lontano” esercitano un fascino irresistibile per la curiosità indotta dalle rappresentazioni visive, supposte o immaginate, che necessitano di una verifica sensoriale suppletiva e un più completo rapporto di interazione.

Questo completamento sensoriale e conoscitivo è indispensabile non solo dal punto di vista dello sviluppo mentale ma anche da quello corporeo, emotivo-affettivo e relazionale.

Questo completamento è fondamentale.

Questo approfondimento naturale, il bambino lo poteva portare a compimento fino a pochi anni fa.

Oggigiorno lo spazio visivo ravvicinato è la norma e il limite invalicabile, ed anche il tatto si deve adeguare ad un'esplorazione sensoriale ravvicinata: si può ipotizzare che questo continuo utilizzo forzato della visione a distanza prossimale possa influenzare il modo in cui il bambino affronta il contatto, il livello di tattilità impiegabile e il conseguente uso delle mani.

Nasce l'ipotesi di una “tattilità” monca, che si connota non come una patologia o un deficit sensoriale, ma come una sorta di “forma mentis”, una vera e propria incapacità di

pensare e di visualizzare la realtà oltre certi limiti di spazio e di tempo. Per sapersi orientare nello spazio è necessario che il bambino impari a “orientarsi nel proprio corpo”, fare esperienze senso-motorie, sperimentare direzioni nello spazio e elaborare l'immagine complessiva del mondo che lo circonda e, in questa messa a fuoco, egli ha bisogno di essere attirato dagli spazi lontani: così come conosce gli oggetti che ha più a portata di mano, e che costituiscono la totalità della sua esperienza visuo-tattile (tutto ciò che è interno e la digitazione su strumenti tecnologici), deve potersi avvicinare al panorama lontano, deve sperimentare che per arrivare a toccare una casa che ha scorto a distanza, deve camminare per una ventina di minuti, deve poter toccare gli elementi distanti o minuscoli che ha scorto all'orizzonte e li deve poter esplorare, capendone il senso e collocandoli esattamente nel suo sistema percettivo. Il problema è che il bambino, in questo mondo “a distanza ravvicinata” perde molto presto l'interesse e in tale contesto, l'abbiamo analizzato poco prima, la società lo sorregge e lo guida, condizionandolo e educandolo a sviluppare un senso, o una certa sensibilità, in base alle necessità imperanti (buone o cattive che siano non ha importanza: il sistema è per sua natura acritico). Per questi motivi la scuola dovrebbe farsi carico di queste tematiche, educando allo sviluppo dei cinque sensi in generale, fornendo e integrando competenze inerenti, soprattutto, la sensorialità tattile. L'esplorazione visiva, quella motoria e il perfezionamento tattile, permettono al bambino di immagazzinare le esperienze che costruiscono la realtà, i suoi limiti, le sue direzioni orientabili (alto-basso, davanti-dietro, destra-sinistra, sopra-sotto) e il consolidamento delle “dominanti” come il privilegio di un lato del corpo e il conseguente uso di alcuni segmenti del corpo stesso. La crescita e la maturazione dipendono da questi elementi, e tutta la strategia evolutiva del bambino si basa sull'equilibrio tra “vivere nel proprio corpo”, “vivere nel proprio ambiente” e “vivere nella propria consapevolezza”: da questo rapporto dialettico, che è essenzialmente costituito di “vissuto spazio-fisico-temporale” fondato su esperienze dirette, egli impara a darsi limiti,

Attraverso il contatto con se stesso il bambino impara a conoscersi e a dare un senso alle proprie emozioni; egli integra ulteriori informazioni che derivano dal contatto con gli altri – i compagni – nello svolgimento di quei giochi di coppia e di gruppo che servono proprio a costruire la relazione con il mondo esterno.

ampliare orizzonti, sentirsi autonomo e responsabile, dosare le forze. Per conquistare queste possibilità occorre permettergli di essere indipendente, lasciarlo osare, consentirgli di giocare liberamente, facendo esperienze psicomotorie a tutto campo; il bambino deve poter costruire il proprio sviluppo percettivo-motorio attraverso una pratica costante di giochi di costruzione, di passeggiate nei boschi e nelle vie della città, di attività espressivo-creativa.

Dunque, dalla nostra primitiva idea di tatto manuale esplorativo ed esecutivo, con la quale identifichiamo tutto ciò che riusciamo a fare con le mani, siamo passati ad un concetto più ampio e globale che coinvolge tutto il corpo e che è correlato alla conoscenza di se stessi (schema corporeo e immagine del corpo), alla conoscenza e al controllo della motricità, alla valutazione delle distanze, fino ad arrivare all'interpretazione posturale e gestuale. Attraverso il contatto con se stesso il bambino impara a conoscersi e a dare un senso alle proprie emozioni; egli integra ulteriori informazioni che derivano dal contatto con gli altri – i compagni – nello svolgimento di quei giochi di coppia e di gruppo che servono proprio a costruire la relazione con il mondo esterno.

Egli elabora e definisce gli aspetti più importanti della dinamica comunicazionale: tramite le esperienze di contatto tattile stabilisce il senso di fiducia o di sfiducia negli altri, il piacere o il disagio nella relazione fisica, impara a empatizzare con gli altri e a modulare il gesto, ricerca la postura più corretta e un sistema prossemico⁵⁶ individuale.

Gli atti che fanno parte della quotidianità e dell'esperienza più intima e cara del bambino – come accarezzare, abbracciare, dormire e coprirsi, vestirsi, fino ad arrivare alle forme più personali come toccarsi i capelli, sfregarsi le mani, coccolarsi, oppure il contatto sociale caratterizzato dal saluto, dalla stretta di mano, dalla pacca, dal bacio e da molti altri gesti ancora – fanno parte della sua sfera tattile, ovvero di una competenza che è importante tornare ad esercitare ed educare per evitare di perderla definitivamente.

56. La prossemica è la disciplina che studia lo spazio e le distanze all'interno di una comunicazione, sia verbale che non-verbale; sono state definite quattro "zone" interpersonali: la distanza intima, quella personale, sociale e pubblica.

Ci troviamo di fronte ad una scuola e a un'educazione familiare che, fino all'età prescolare, concepiscono il bambino in modo globale, ma poi dirigono la loro attenzione altrove, operando una chiusura educativa anticipata e sbilanciata che limita e ostacola la formazione armonica del bambino stesso: natura e corpo, progressivamente, ne escono sconfitti.

La realtà educativa, invece, tende a minimizzare la portata e la valenza di questo senso che, come già abbiamo visto, perde spazio e concreta possibilità di diventare autentico campo di esperienza del bambino, proprio a causa della svalutazione che il corpo e la sensorialità stanno subendo in questi anni, innescata da una pervasiva comunicazione mediata e tecnologica. Credo che vi sia una non corretta messa a fuoco da parte della comunità educativa, una sottovalutazione del problema che si mescola, con palese correttezza, al mutamento di valori pedagogici e allo stile di insegnamento che tendono a privilegiare sia l'istruzione tradizionale passiva che la razionalità e la sfera intellettuale. Ci troviamo di fronte ad una scuola e a un'educazione familiare che, fino all'età prescolare, concepiscono il bambino in modo globale, ma poi dirigono la loro attenzione altrove, operando una chiusura educativa anticipata e sbilanciata che limita e ostacola la formazione armonica del bambino stesso: natura e corpo, progressivamente, ne escono sconfitti. Il complesso funzionamento dei cinque sensi risulta, così, incompleto e compromesso.

Non si deve mai dimenticare che quando parliamo di competenza oculo-manuale, di competenza olfattivo-gustativa, oppure di competenza ritmico-motoria, facciamo riferimento ad un sistema sensoriale unito e sinergico che funziona in modo osmotico, sinestetico e sovrapposto, l'unico in grado di garantire una corretta crescita psicofisica del bambino.





SENZA STRESS E SENZA RABBIA: LE EMOZIONI E LA CREATIVITÀ INFANTILE NEL CORPO RITROVATO

- Il mondo emotivo-affettivo del bambino
- Il concetto di creatività
- Il corpo nella creatività interart
- La creatività benessere nel corporeo e i suoi effetti anti-aggressività
- Dal bambino-oggetto al bambino-soggetto creativo

10

10.1 Il mondo emotivo-affettivo del bambino

I bambini che soffrono di questo microdisagio hanno, quasi sempre, un rendimento scolastico basso perché troppo impegnati a lottare contro se stessi e i loro problemi. Sono macigni troppo grandi e invasivi che, di fatto, impediscono che essi siano curiosi e attenti al mondo che li circonda, che possano desiderare di conoscere e imparare.

Rabbia, amore, gioia, tristezza, paura, sfiducia, sconforto, delusione e dolore: sono sentimenti ed emozioni che ci accompagnano nell'arco della nostra intera esistenza e che ognuno di noi affronta in modo diverso ed originale.

Quando non abbiamo la possibilità di esprimere le nostre emozioni – e questo vale soprattutto per i bambini che sono immaturi dal punto di vista affettivo – esse alla fine ci sopraffanno, affaticando la nostra mente con pensieri spesso ossessivi, con paure, con sentimenti di bassa autostima.

Il mondo dell'infanzia è particolarmente sensibile all'invasività emotivo-affettiva che finisce per ostacolare i bambini nello svolgimento anche delle più semplici attività quotidiane, impedendo loro di volersi bene e di accettarsi per come sono. Queste tensioni della sfera affettiva e la mancata espressione emozionale si ritorcono contro i bambini stessi e portano a quel disagio e a quei segnali spesso difficili da cogliere, che si esprimono in comportamenti devianti esterni come aggressività, iperattività e incapacità di concentrazione, difficoltà di apprendimento, oppure chiusure anomale, mutismi, comportamenti fobici ma, spesso, si rivolge internamente con somatizzazioni tipiche nel bambino come cefalee, sonno disturbato, abulia, disagio alimentare, problemi motori. Questi sintomi, in realtà, vogliono semplicemente avvisare e dire che qualcosa dentro sta scoppiando, qualcosa deve venire fuori e, non trovando altre vie per uscire, si manifestano in questo modo, ovvero, comportando sofferenza psichica e fisica. I bambini che soffrono di questo microdisagio hanno, quasi sempre, un rendimento scolastico basso perché troppo impegnati a lottare contro se stessi e i loro problemi. Sono macigni troppo grandi e invasivi che, di fatto, impediscono che essi siano curiosi e attenti al mondo che li circonda, che possano desiderare di conoscere e imparare. Per aiutare un bambino ad esprimere le proprie emozioni occorre permettergli di giocare, manifestarsi liberamente e favorire il suo percorso di autonomia, accompagnandolo con consapevole attenzione, osservandolo discretamente nei diversi ambienti in cui si muove (casa, giardini pubblici, scuole) e interpretando i linguaggi maggiormente utilizzati.

“Il mio corpo è più del mio corpo.
Io non ho un corpo, io sono un corpo”
(Emmanuel Mounier)

“Che cos'è la creatività?...
è la capacità di 'vedere'...
e di 'rispondere' ”
(Erich Fromm)

“La creatività consiste nel mantenere nel corso della vita qualcosa che appartiene all'esperienza infantile:
la capacità di creare e ricreare il mondo.
È l'onnipotenza del pensiero propria dell'età infantile”
(Donald W. Winnicott)



Tutto ciò lo si può fare negli ambienti familiari, scolastici, in *setting* terapeutici e in quello spazio verde e creativo *interart*⁵⁷ che il bambino deve tornare a occupare. Mi sono soffermato più volte sul fatto che non è “verde” solo la campagna, non sono naturali solo il bosco o la fauna, ma sono soprattutto vitali la nuova spinta educativa e il lavoro sul bambino stesso.

È, questo, un lavoro che, come abbiamo visto, passa attraverso una nuova attenzione e un riequilibrio della sensorialità, che ripropone il primato della corporeità, il gioco socializzante che amplifica il contatto fisico e la relazione diretta, che pone al centro il bambino e la sua creatività nel disegno, nella pittura, nella musica, nel movimento, nel teatro...

Lavoro spesso nella Scuola dell'Infanzia e in quella Primaria (educazione musicale, osservazione pedagogico-clinica, tecniche *interart*) e la cosa che mi colpisce di più, nelle varie attività e nei percorsi didattici, è la dimensione svalutativa o la scarsa attenzione riservata al corpo nell'infanzia da parte della scuola. Qualcuno obietterà che non è uno specifico compito dell'istituzione scolastica ma questa è un'affermazione che non condivido, in primo luogo perché le linee-guida ministeriali prevedono uno specifico contenuto inerente l'educazione motoria e la conoscenza del proprio corpo, e in secondo luogo perché ogni attività educativa contiene sempre una parte riconducibile alla dimensione corporea, sia che si parli di scienze, di immagine o di alimentazione.

Nel lavoro psico-pedagogico con bambini in situazione di disagio o di disabilità medio-grave, il processo educativo passa necessariamente dal corpo e dal movimento perché è proprio attraverso il linguaggio corporeo e la sua espressione simbolica che il bambino anticipa, accompagna o nasconde il linguaggio verbale: in questo modo la dimensione corporea diventa punto di partenza privilegiato per l'osservazione, la

(...) nel corpo della nuova infanzia c'è molta creatività distruttiva, come quella delle sofisticate invenzioni per opporsi all'insegnante, le strategie per litigare con i propri familiari, la realizzazione di giochi distruttivi, ma poca "creatività-benessere" che invece è proiettata all'invenzione e alla ricerca di una qualsiasi forma di utilità e positività.

diagnosi e la proposta rieducativa.

Nel corpo del bambino c'è molta aggressività ed è un dato sotto gli occhi di tutti che c'è un aumento sensibile e diffuso di atti violenti, di nervosismo e tensione, irritabilità, reazioni scomposte e stati di *stress*, riscontrabili non solo a casa, ma anche a scuola e nelle relazioni sociali occasionali.

Questo perché nel corpo della nuova infanzia c'è molta creatività distruttiva, come quella delle sofisticate invenzioni per opporsi all'insegnante, le strategie per litigare con i propri familiari, la realizzazione di giochi distruttivi, ma poca “creatività-benessere” che invece è proiettata all'invenzione e alla ricerca di una qualsiasi forma di utilità e positività.

Alcuni soggetti, che percepiamo e indichiamo come bambini “disturbati” o iperattivi intrattabili, bruciano e impiegano una carica energetica enorme ma in una direzione sbagliata e senza alcuno scopo costruttivo. Spesso le risposte che l'ambiente educativo dà sono anch'esse sbagliate e senza obiettivi chiari: sono risposte repressive che non spostano e non trasformano la natura rabbiosa del comportamento oppositivo, mentre sarebbe corretto canalizzare e dare una direzione positiva a tali forze energetiche.

Questa possibilità di sublimazione e di riconversione degli atti aggressivi infantili non può prescindere dal porre al centro l'idea di corpo correlata ai concetti di sensorialità, movimento e gioco combinati nell'immagine di creatività.

Come abbiamo visto precedentemente, tatto, gusto e olfatto sono sensibilmente regrediti, mentre vista e udito la stanno facendo da padroni spostando il corpo verso posizioni meno dirette, concrete e sempre più filtrate, privilegiando ed enfatizzando la comunicazione mediata, simbolica e astratta. Il corpo perde d'importanza oppure si mimetizza in forme sempre più omologate e stereotipate che perdono di originalità, perché i bambini sono fortemente influenzati da modelli comuni di riferimento, sostitutivi dell'esperienza individuale.

Spesso siamo proprio noi adulti a rafforzare questo impoverimento nel tentativo di seguire una moderna educazione, preferendo la tecnologia al contatto, il video alla manualità. La *techné* diventa non più un vantaggio e una conquista a

57. Un articolo pubblicato online il 01.05.2010 sulla rivista scientifica americana *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, cita una ricerca condotta sul rapporto tra Art Therapy e malattie asmatiche infantili, spesso associate a crisi d'ansia e stress; lo studio clinico riporta gli importanti benefici ottenuti da un gruppo di bambini affetti da tale patologia, grazie ad un approccio terapeutico basato sull'espressività grafo-pittorica e *interart*. Secondo lo studio, l'atto creativo aiuta il bambino a formare un'identità personale e incide positivamente sulla sua capacità di elaborare percezioni ed emozioni, aumentando capacità di controllo e sicurezza personale.



disposizione, bensì un limite e un modo involontario di dimenticare che i sensi, il corpo e la creatività reclamano i loro diritti, i loro tempi e i loro spazi, pena il tramutarsi in *stress*, nervosismo, disagio relazionale, aggressività e incapacità di attenzione. Da qui la difficoltà crescente a ricostruire la propria identità a partire dal corpo, e la difficoltà ad organizzare la propria vita nella direzione di una di creatività costruttiva e creatività-benessere.

10.2 Il concetto di creatività

Attorno al concetto di creatività ci sono oggi molto interesse e qualche confusione. La creatività spesso viene vista come attività contigua alla stravaganza, o viene collegata automaticamente alla moda, all'intrattenimento o al mondo dell'arte. In effetti, il campo d'applicazione coincide con l'intero campo del pensare e dell'agire umano. Si può parlare di "creatività" intendendo sia un modo peculiare di pensare e di affrontare problemi, sia un processo che porta all'invenzione di qualcosa che non c'era prima o alla scoperta di qualcosa di sconosciuto e imprevedibile.

In genere pensiamo che essere creativi significhi essere un po' "giullare", avere un atteggiamento e un comportamento instabile, disordinato, ribelle, incontrollato, spesso lo attribuiamo a persone estroverse ma egocentriche e impulsive. Spesso li consideriamo originali, avventurosi, liberali, spontanei, flessibili e un po' artisti.

Non è facile definire esattamente in cosa consista la creatività. Mettiamo, dunque, un po' d'ordine.

Possiamo immaginare la creatività come la capacità di unire elementi preesistenti in combinazioni nuove, che siano utili o funzionali alla persona che compie un atto creativo, che realizza qualcosa di nuovo: quel che più lascia colpiti è il fenomeno di queste improvvise illuminazioni, segno manifesto di un lungo lavoro inconscio precedente, che spesso avvengono dopo diversi sforzi infruttuosi, prove ed errori continui che ad un certo punto prendono forma e consistenza.

Diventano una sorta di elemento vivo. Un risultato nuovo

(...) questa idea è rappresentata con forza dal gioco espressivo in cui l'identificazione del bambino con gli elementi sonori, il gesto teatrale e danzato, la carta, la tavolozza dei colori e la materia da impastare sia sempre facilitata e resa possibile dal "qualcosa che si fa e poi si disfa".

Le attività interdisciplinari e il gioco nelle sue varie espressioni stimolano nel bambino la creatività, la possibilità di risolvere i conflitti in modo nuovo, non ripetitivo né coatto.

ha valore nel caso in cui, stabilendo un legame tra elementi noti da tempo ma fino ad allora considerati slegati e caotici, mette ordine e trasforma la realtà conosciuta. Inventare consiste proprio nello strutturare gli elementi utili attingendo da una miriade di dati inutili e fuorvianti e ritrovare, fra tutte le combinazioni possibili, la soluzione necessaria e vincente. Indiscutibilmente l'abilità creativa si basa su alcune competenze quali la conoscenza, l'intuizione, la capacità di discernere, l'esperienza sviluppata e acquisita, lo spirito critico, l'insoddisfazione e la ferma tenacia.

La capacità relazionale è un fattore che condiziona l'emergere e l'affermarsi della propria produzione creativa, altrimenti condannata all'anonimato delle buone intenzioni.

Anche in questo caso molti tratti di personalità sono importanti nel contribuire all'affermazione dei propri prodotti: socievolezza, perseveranza, indipendenza di giudizio e capacità di non lasciarsi sopraffare dalle critiche, autorevolezza, capacità di *leadership*, e doti di comunicazione.

Cosa significa per un bambino essere creativo? E cosa comporta la libera espressione delle emozioni e dell'intera personalità infantile? Consideriamo la distinzione tra il "pensiero convergente", cioè l'essere presenti e attenti ad un'attività mentale definita, rispondendo esclusivamente ad essa (che possiamo immaginare come una disciplina o una particolare competenza) e il "pensiero divergente" inteso come capacità di vedere in modo globale, unificato, interdisciplinare, come tendenza ad abbandonare la strada principale per seguire percorsi e sentieri laterali. La distinzione fatta è importante per tentare di interpretare il concetto di creatività infantile: questa idea è rappresentata con forza dal gioco espressivo in cui l'identificazione del bambino con gli elementi sonori, il gesto teatrale e danzato, la carta, la tavolozza dei colori e la materia da impastare sia sempre facilitata e resa possibile dal "qualcosa che si fa e poi si disfa".

Le attività interdisciplinari e il gioco nelle sue varie espressioni stimolano nel bambino la creatività, la possibilità di risolvere i conflitti in modo nuovo, non ripetitivo né coatto. Nel cuore del conflitto troviamo la possibilità per ogni azione



creativa. Se la persona non sentisse il bisogno di sperimentare la ricerca di soluzioni alternative, la sua vita sarebbe semplice routine, con ripetizioni di schemi non sempre soddisfacenti e contrari al dinamismo istintivo della specie.

La creatività è la via aperta dal disagio. L'altra è la ripetizione chiusa dei problemi.

10.3 Il corpo nella creatività interart

Il corpo spesso escluso dal gioco elettronico (o ridotto al gesto della digitazione) può ritrovare il suo spazio e la sua voce nella pratica teatrale: si costruisce, così, un alfabeto corporeo, un linguaggio "altro" che emerge in primo piano nella finzione semplice della drammatizzazione, nella rappresentazione di piccoli racconti inventati oppure nel rendere viva, attraverso il gioco di ruolo o di situazione, l'esperienza emotiva del bambino.

Il corpo nel teatro

Già la scuola del secolo scorso aveva utilizzato i suggerimenti di una nuova sensibilità e aveva introdotto il concetto di scuola attiva, il principio dell'educazione con l'arte, la valorizzazione dell'oralità e della recitazione, ma è solo a cavallo fra gli anni Sessanta e i Settanta che si diffonde in Italia il movimento dell'Animazione. Molti lo conoscono come fenomeno correlato ai centri vacanza o alle più generiche forme di intrattenimento per bambini, ma in realtà è un movimento culturale europeo prima ancora che italiano: nato da una crisi che accomunava in quegli anni il versante teatrale e quello pedagogico, entrambi sopraffatti da una profonda esigenza di cambiamento, fece emergere e impose alla riflessione i temi innovativi dell'attività di gruppo, il valore della corporeità, la pluralità dei linguaggi espressivi, la valorizzazione del gioco e della festa.

Le parole d'ordine dell'animazione divennero "creatività" e, con un artificio neologistico, "dubbiare" che stava a significare la voglia di mettere tutto in discussione esplorando in ogni direzione, specie quella dell'uomo, delle sue certezze e dei suoi bisogni.

Il mediatore naturale e primario di questa ricerca è il corpo. Il corpo spesso escluso dal gioco elettronico (o ridotto al gesto della digitazione) può ritrovare il suo spazio e la sua voce nella pratica teatrale: si costruisce, così, un alfabeto corporeo, un linguaggio "altro" che emerge in primo piano nella finzione semplice della drammatizzazione, nella rappresentazione di piccoli racconti inventati oppure nel rendere viva, attraverso il gioco di ruolo o di situazione, l'esperienza

emotiva del bambino. Per mezzo di queste pratiche, della mimica facciale e del body language è così possibile concretizzare i principali stati d'animo, come tristezza, rabbia, felicità, dolore, e restituire al corpo la sua vocazione liberatoria, facendolo strumento fondamentale per ridare senso di realtà e di immediata visibilità al mondo interiore del bambino, così complesso e così poco scandagliato, fatto di emozioni e di sentimenti precocemente devastati e che egli non sa assolutamente riconoscere e gestire. Il bambino emette segnali, si fa portatore di senso nell'intreccio complesso delle percezioni sensoriali: scopre il valore del gesto, del movimento, della relazione.

Il contesto mediatico in cui viviamo è caratterizzato da difficoltà – per non dire dalla mancanza – della relazione, e si sta diffondendo una ricezione solitaria dei dati culturali e ludici per cui l'accezione stessa di gioco risulta profondamente modificata rispetto al passato. Ai videogame si gioca, la televisione la si guarda quasi sempre da soli e in solitudine ci si siede alla consolle del computer. Si comunica attraverso Internet, è vero, ma ciò che si scambia è sempre una realtà personale, ancora una volta solitaria, che non diventa mai una realtà condivisa. Internet è divenuto un luogo di scambio in cui un numero infinito di "isolati di massa" finalmente riuniti, comunica le sue esperienze ad altri. La comunicazione, cioè, è individuale, solitaria, strettamente personale. Nella vita quotidiana la relazione con gli altri è molto più complessa di quel che appare nel mondo super-individualizzato del personal computer, il che significa che la facilità di rapporti nei sistemi mediali copre la difficoltà di vivere con gli altri nel mondo reale.

È su questo terreno che le istanze della ricerca teatrale possono intercettare modalità e obiettivi della pratica educativa nella scuola, ed entrare con esse in sintonia, perché questo percorso si collega anche alle radici prime del "fare" inteso sul piano antropologico come forma rituale arcaica di autorappresentazione da parte di una comunità, e sul piano psicologico come istanza primaria di espressione attraverso il meccanismo della funzione ludica, la stessa che presiede al

Ciascun piccolo sognatore ha necessità di ancorarsi e farsi forza ricorrendo ad una fantasticheria cara prima di addormentarsi, ripararsi sotto le ali protettrici di figure immaginifiche, identificarsi in eroi e maghi onnipotenti e invincibili.

gioco infantile e si introduce con la formula “facciamo finta che io ero...”. In entrambi i casi, nel gioco e nel teatro, questo meccanismo della finzione genera piacere: il piacere della trasformazione, di creare alternative alla realtà, di moltiplicare l'identità dell'Io esplorando ruoli diversi.

Anche nella forma che precede il gioco della drammatizzazione, ovvero l'abitudine infantile a far uso dell'immaginario, della fantasia e del piacere puro sensorio-primitivo dell'immediatezza, che scompone e ricompone i piani di realtà, c'è una continua necessità di utilizzare a scopo preventivo e difensivo le fantasie ricorrenti e le narrazioni mentali dei bambini. Ciascun piccolo sognatore ha necessità di ancorarsi e farsi forza ricorrendo ad una fantasticheria cara prima di addormentarsi, ripararsi sotto le ali protettrici di figure immaginifiche, identificarsi in eroi e maghi onnipotenti e invincibili. In conclusione, far teatro in situazione pedagogica può significare fare incursioni nell'immaginario, allenarsi alla flessibilità dei ruoli, conquistare l'attitudine a leggere la realtà in forma divergente, aprirsi alle dinamiche della comunicazione. Come dire, a essere creativi.

Per il bambino fare teatro è essenzialmente un lavoro corporeo e anche quando recita inventando un breve monologo, legge una frase o si cimenta in una improvvisazione, non si trova completamente a suo agio e ha bisogno di un “corpo” con più spessore e con caratteristiche tali da permettergli di agire con un'ampia gestualità, una mimica enfaticizzata e muoversi in uno spazio più ampio.

Va da sé che anche le forme di teatro infantile che utilizzano degli strumenti di mediazione – come i burattini, i pupazzi, le ombre cinesi, o una maschera – sono privilegiate, soprattutto in una fase iniziale o preparatoria ad un percorso articolato. Occorre precisare che la voce recitante fa già parte del corpo, non è un mero elemento della razionalità o un'effimera espressione del pensiero perché, oltre al significato e al valore del linguaggio, è “portato” da una colonna d'aria che parte dal basso e si tramuta, dopo un lungo percorso, in una voce la quale esprime, riproducendoli specularmente, una personalità e un carattere originali, caratterizzati in una

tipicità timbrica, dinamica, ritmica, energetica, accompagnata da espressioni paralinguistiche che accentuano o modificano il senso stesso della parola o della frase (un “sì” detto a voce bassa guardando da un'altra parte, equivale ad un “no”, così come un ritardo nella risposta ci fa capire come, al di là della risposta, occorra capire “tra le righe”).

Il corpo nel grafismo

È difficile pensare alle implicazioni fisico-corporee nelle attività espressive grafiche e pittoriche, ma se partiamo da una definizione, a me molto cara, che individua nel grafismo un desiderio dell'uomo di “lasciare una traccia di sé”, ritroviamo alcune implicazioni interessanti che possiamo far risalire all'alba dell'uomo e ai suoi disperati tentativi di rappresentarsi, di dare un senso alla propria identità fisica e di riconoscersi. Così come l'uomo primitivo o il contemporaneo appartenente ad etnie d'interesse antropologico, anche il bambino piccolo si diletta a raccontare il mondo, affidandosi a simboli e a rappresentazioni proiettive, comunicando tramite forme e figure archetipiche: gli astri, l'alternarsi del giorno e della notte, l'albero, la casa, le figure geometriche, gli animali, la figura umana, i colori etc.

L'immagine della figura umana, osservata sia nell'evoluzione storica della specie che come crescita individuale della persona, presenta numerose analogie. Il primitivo utilizza tronchi o pareti di roccia per i suoi graffiti e, al pari del bambino piccolo che disegna nella minestrina o sulla sabbia, lo fa per “marcare” il terreno, auto-affermarsi, appagare il suo desiderio esplorativo senso-motorio: in senso lato si può dire che vuole comunicare, definendo una prima rappresentazione di sé utile al confronto con l'altro e con l'ambiente. Il bambino conosce se stesso attraverso il grafismo e passa dalla rappresentazione dell'universo che lo circonda, alla rappresentazione sempre più articolata e dettagliata del proprio corpo: l'omino tutta testa, la struttura con gambe e braccia, la presentazione incompleta ma abbastanza proporzionata delle varie parti del corpo, fino alla definizione precisa dello schema corporeo.



(...) tutti questi elementi, sommati ad altri tratti simbolici presenti nel disegno, determinano, oltre ad un interesse conoscitivo da parte dell'adulto educatore, un'auto-lettura, una conoscenza di se stesso più o meno cosciente, ma certamente utile al bambino.

Ogni bambino acquisisce informazioni utili in questa fase espressiva e, progressivamente, costruisce la sua "immagine del corpo".

In una seconda fase, corrispondente all'ingresso nella scuola primaria o poco più oltre, il disegno della figura umana si arricchisce di particolari legati agli abiti e ai tratti del viso. In questo stadio comincia a comparire e ad assumere una leggibilità significativa il valore proiettivo della figura umana. Il disegno "significa" qualcosa in termini di personalità, carattere, contenuti emozionali e fantasmatici del bambino. La pressione esercitata dalla matita, la linea e il tratto, la posizione, la dimensione, l'orientamento e la collocazione dell'immagine, la valenza simbolica del disegno, la presenza o meno di cancellature e annerimenti, il senso generale della rappresentazione: tutti questi elementi, sommati ad altri tratti simbolici presenti nel disegno, determinano, oltre ad un interesse conoscitivo da parte dell'adulto educatore, un'auto-lettura, una conoscenza di se stesso più o meno cosciente, ma certamente utile al bambino.

Ogni bambino acquisisce informazioni utili in questa fase espressiva e, progressivamente, costruisce la sua "immagine del corpo". Quando egli predilige rappresentazioni grafiche esterne a sé, dal paesaggio alle auto, dagli animali agli oggetti più disparati, e prende le distanze da ogni riferimento alla figura umana – spesso adducendo motivazioni di incapacità tecnico-espressiva – denuncia una difficoltà di integrazione dell'immagine corporea, o carenze legate alla relazione intra e interpersonale.

Se si rappresenta piccolo piccolo, in un cantuccio, vicino ad un mondo di persone e cose esageratamente grandi, denuncia il suo sentimento di inadeguatezza verso gli altri e il mondo. Disegnarsi di profilo, senza mani, con occhi senza pupilla, senza capelli, di spalle, con spalle spioventi o con gambe lunghe, è un modo per spiegare qualcosa di sé al mondo, lanciare un appello o un disperato segnale d'allarme: tutto ha un significato e il bambino, in cuor suo, lo sa.

Non ha bisogno di terapeuti, specie se ha la possibilità di cimentarsi con continuità o di parlare liberamente di queste cose, di essere inserito in un ambiente educativo che crede in tali attività e nelle potenzialità educative dell'espressività *interart*. Questa modalità di osservazione, se applicata alle

diverse tappe evolutive, faciliterebbe anche la comprensione degli adolescenti che vanno in giro a fare i "graffitari" con bombolette spray negli spazi metropolitani, in cerca di visibilità, attenzione, bisogni espressivi da soddisfare, con tanta rabbia da buttare fuori. Rabbia e aggressività che può essere canalizzata e addomesticata dall'espressività stessa.

Oltre all'attività grafica ordinaria che viene svolta su fogli di carta di normali dimensioni, dal foglietto al classico foglio da disegno scolastico, è possibile sperimentare attività di grafismo inedite, inconsuete e di difficile realizzazione, forse a causa dell'impegno organizzativo e gestionale che esse prevedono:

- lavoro a parete su fogli grandi per realizzazioni individuali;
- lavoro a parete su più fogli grandi uniti per realizzazioni collettive;
- lavoro a terra su fogli grandi per realizzazioni individuali;
- lavoro a terra su più fogli grandi uniti per realizzazioni collettive;
- lavori su fogli grandi con modalità in parità per realizzazioni di coppia;
- lavori su fogli grandi con modalità in alternanza per realizzazioni di coppia;
- ritratto impronta o sagoma del proprio corpo da eseguirsi in coppia.

Il corpo nel gioco e nell'attività motoria

L'attività motoria rivolta al bambino soffre di un vizio basilare e di alcuni preconcetti veramente difficili da eludere in ambito educativo.

Nonostante l'adesione teorica al concetto di unità psicofisica e il superamento del dualismo cartesiano "soma e psiche", l'Occidente continua la sua inarrestabile corsa, intrapresa da Platone, centrata sull'idea filosofica che rivendica il primato del mentale rispetto a quello del fisico e della realtà tangibile, opponendo spirito e materia, e questo anche quando la nostra società parrebbe aver superato l'antica dicotomia dopo aver

Nonostante questa nostra “scienza e coscienza” la pratica educativa è guidata e alimentata da un “fare” separato e poco interdisciplinare: nella prassi quotidiana le varie discipline e attività didattiche sono separate e la visione unificatrice e complessiva delle cose è poco valorizzata.

affrontato e metabolizzato, da quasi un secolo, lo stretto rapporto tra le componenti “psiche e corpo”, attraverso la psicologia, la psicanalisi, la medicina psicosomatica, le ricerche psicopedagogiche e la teoria psicomotoria in ambito educativo. Abbiamo scoperto – ed è ormai patrimonio comune – la strana correlazione esistente tra una difficoltà psicologica e l’insorgenza di manifestazioni fisiche, tic, movimento alterato, difficoltà di eloquio; conosciamo le implicazioni psicologiche dovute ad un problema fisico come la mancata accettazione di una parte del corpo, l’incapacità di integrazione della propria immagine corporea, la presenza di un handicap o di una malattia cronica; sappiamo dell’importanza degli aspetti psico-relazionali nello sviluppo globale e nella crescita fisica del bambino; abbiamo capito e metabolizzato che la persona è un’entità globale inscindibile, dove gli elementi sociali, culturali, relazionali, psicologici e cognitivi, sono indissolubilmente interconnessi con la sfera fisica e viceversa, tanto che la stessa può condizionare e influenzare le componenti personologiche, caratteriali e comportamentali.

Nonostante questa nostra “scienza e coscienza” la pratica educativa è guidata e alimentata da un “fare” separato e poco interdisciplinare: nella prassi quotidiana le varie discipline e attività didattiche sono separate e la visione unificatrice e complessiva delle cose è poco valorizzata.

La riscoperta della ricchezza della corporeità correlata alla dimensione mentale spiega l’articolazione che attribuiamo alla struttura simbolica al gioco e al movimento che diventa gesto, segno, simbolo, codice e si integra agli altri linguaggi infantili: il verbo “avere” corrisponde allo schema corporeo, i verbi “transitivi e intransitivi” (faccio, salto, corro, mi allungo...) allo schema motorio, mentre il verbo “essere” si riferisce alla strutturazione dell’Io corporeo, alla coscientizzazione della propria immagine corporea (il corpo che sono).

La natura contiene il concetto di corpo e occorre ridargli uno spessore attraverso l’educazione motoria: il bambino conosce così il proprio corpo per mezzo di quei processi di scoperta e di esplorazione che non escono dai limiti personali come la respirazione, il battito cardiaco, il contatto epidermico, le

Non voglio allargare ulteriormente l’orizzonte ad altri campi sonori ugualmente interessanti ai fini della didattica, ma la sola dimensione naturale è di per sé prolifica di curiosità e affascinante ai fini della scoperta, perché il bambino attraverso una passeggiata in campagna può incontrare la grande varietà timbrica della natura, facendo nel contempo ricerca ambientale, e raccogliendo materiale utile per la scoperta di nuovi “universi sonori”.

prassie motorie di base che regolano l’autonomia funzionale. Gradatamente impara a conoscere l’ambiente e l’alterità strutturando la dimensione spazio-temporale attraverso l’esplorazione di tutto ciò che è “altro” e per ottenere ciò è importante che egli possa fare esperienze di gruppo, completando la sua ricerca con la riscoperta della tattilità e del corpo dell’altro.

Il lavoro cooperativo, facilitato dalla didattica ludica naturale che educa e abitua alla valorizzazione del gruppo, stimola la pratica educativa che porta alla realizzazione di esperienze didattiche all’aperto o in spazi chiusi naturalizzati. L’apprendimento motorio attraverso i giochi, l’attività fisica libera all’aria aperta e, segnatamente, l’esplorazione dello spazio in un ambiente naturale, porta a raggiungere l’obiettivo dell’apprendimento “attraverso” il movimento e in questo caso l’atto motorio e la corporeità non sono più fini ma mezzi della loro azione che vedono il loro obiettivo nel miglioramento e nell’armonico sviluppo del bambino nella sua interezza.

Il corpo nella musica

Chi, come me, si occupa di educazione musicale a partire dai bambini “in culla” fino alla soglie dell’adolescenza, non può che annotare tutta una serie di benefici derivanti da questa pratica espressiva che disvela le sue potenzialità soprattutto in presenza di una didattica semplice, basata sulla valorizzazione del gruppo, la semplicità e l’atteggiamento ludico, l’uso di strumenti musicali flessibili e facili da suonare, la ricerca ritmico-sonora effettuabile a partire dalle opportunità fornite dai materiali naturali e dall’ambiente stesso.

Quest’ultima possibilità è fondamentale poiché, oltre a fissare l’attenzione sulle diverse aree di lavoro a disposizione, come aule, ludoteche, e laboratori appositamente attrezzati con materiale e strumentario musicali, spazia verso l’ambiente esterno e permette di integrare i suoni naturali che quasi sempre sono esclusi dalla pratica musicale: parlo di elementi sonori come l’acqua, le pietre, i graniti, semi e grani, sabbia, legno...

Non voglio allargare ulteriormente l’orizzonte ad altri campi sonori ugualmente interessanti ai fini della didattica, ma la



sola dimensione naturale è di per sé prolifica di curiosità e affascinante ai fini della scoperta, perché il bambino attraverso una passeggiata in campagna può incontrare la grande varietà timbrica della natura, facendo nel contempo ricerca ambientale, e raccogliendo materiale utile per la scoperta di nuovi “universi sonori”.

Avere tra le mani un paio di pietre, conoscerle, manipolarle fino a scoprirne le qualità timbriche sia individualmente che collettivamente, è un’esperienza che, insieme a tante altre come la pratica sonora con l’acqua, gli impasti, la carta..., riporta in primo piano la sensorialità e il corpo.

Per il bambino questo modo di fare musica è un modo per percepire l’oggetto, il materiale, il suono, il ritmo arcaico-primitivo, riconciliarsi con la Natura primordiale, ma innanzi tutto è un modo per fare lavoro di gruppo e ritrovarsi in cerchio ed esercitare una funzione visiva un po’ desueta, ma tanto piacevole da essere spesso sognata e vagheggiata.

Nella modalità in cerchio si è tutti “pari” e il gruppo assume spazialmente una grande importanza nella dinamica tra i vari membri: spariscono le gerarchie, le umilianti posizioni del banco “davanti” o “dietro”, la ricomposizione dei legami e delle alleanze, la creazione di nuove amicizie; l’adulto che conduce il lavoro ha un rapporto autorevole ma paritetico e di questo può avvalersi per coinvolgere maggiormente i bambini e lavorare in empatia con apporti qualitativamente eccellenti sul piano dell’espressione e della creazione libera e liberatoria, così importante per l’infanzia.

Gli obiettivi fondamentali di questa educazione di base sono da ricercarsi proprio nello sdoganamento del corpo e, di conseguenza, nel facilitare l’educazione della persona nella sua interezza, puntando direttamente su esperienze psicomotorie e sensoriali.

10.4 La creatività benessere nel corporeo e i suoi effetti anti-aggressività

Vorrei essere chiaro sul concetto di creatività-benessere e fornire qualche esempio pratico.

Il bambino, nella realtà attuale, vive una quotidianità compressa che non gli offre molte occasioni di crescita creativa e immaginativa, e spesso viene ostacolato nella sua formazione espressiva e artistica, nell’educazione estetica o nella più semplice attività di socializzazione e di gioco.

Dopo la scuola c’è l’extrascuola caratterizzato, come abbiamo visto, da “scatole educative” che contengono il bambino ed esercitano attività di “badanza”, mancando spesso di qualità educativa e, soprattutto, di un vero progetto pedagogico rivolto al bambino. Nell’offerta dei corsi formativi di tipo sportivo la precoce specializzazione è l’obiettivo dichiarato: a sei/sette anni si è calciatori in erba, nuotatori di vari stili, piccoli combattenti in kimono, nanetti da basket, danzatrici in tutù.

Il bambino, che non è ancora orientato verso una disciplina particolare, oppure vuole più semplicemente giocare e fare un’attività motoria non specifica, assai più divertente e socializzante oltre che più a misura di bambino, non trova opportunità di esercitare questa sua scelta.

Spesso le famiglie che sentono questa problematica educativa, oppure hanno bambini in condizione di sofferenza psicologica o di disagio, mi chiedono – sconsolati – dove poter indirizzare i figli per queste normali attività ludico-motorie o di aggregazione in cui formazione e divertimento, benessere e creatività possano essere coniugati liberamente. La richiesta per attività urbane svolte all’aperto in aree verdi o parchi naturali limitrofi è altrettanto grande: per sovrintendere a tali attività basterebbe un educatore incaricato responsabile, preparato allo specifico ludico, e la collaborazione con associazioni locali con compiti di coordinamento o di aiuto logistico, lasciando l’iniziativa e la libertà ai bambini nei limiti imposti dalla valutazione di oggettiva pericolosità.

È difficile immaginare che uno stato di benessere non coinvolga anche il corpo, specie per un bambino.

D’altronde, lo abbiamo appena visto, il benessere si intende come uno stato psicofisiologico, una dinamica che si esprime nel corpo e nella psiche.

Quando la fluidità che caratterizza la creatività-benessere



Quando la fluidità che caratterizza la creatività benessere ha raggiunto un buon funzionamento, si osserva regolarmente che il funzionamento di certi organi cambia: una postura rigida e l'imbarazzo motorio riprendono un andamento più normale e sciolto, una stipsi ostinata e dolorosa sparisce, cefalee a ripetizioni diminuiscono d'intensità e di frequenza, certe rigidità muscolari si distendono, estremità fredde si riscaldano, situazioni di ansia legate al risultato scolastico si attenuano.

ha raggiunto un buon livello, si osserva regolarmente che il funzionamento di certi organi cambia: una postura rigida e l'imbarazzo motorio riprendono un andamento più normale e sciolto, una stipsi ostinata e dolorosa sparisce, cefalee a ripetizione diminuiscono d'intensità e di frequenza, certe rigidità muscolari si distendono, estremità fredde si riscaldano, situazioni di ansia legate al risultato scolastico si attenuano. Si può anche assistere a cambiamenti per quanto riguarda il movimento con posture che si aprono, gesti meno a scatti, balbuzie che regredisce, amplificazione del campo d'azione... Un'altra sfera che cambia spesso sotto l'azione della creatività-benessere è la percezione che il bambino ha del proprio corpo e di come ne ascolta le sensazioni: ad esempio, quando un soggetto inizialmente chiuso in se stesso, comincia a giocare ed esprimersi creativamente, inizia a poco a poco ad entrare in contatto con la propria interiorità, attraverso la percezione di alcuni segnali che il corpo gli lancia, dal respiro al battito cardiaco, dall'abbassamento di voce al bisogno improvviso di muoversi. Tutte espressioni di uno stato di eccitazione, di un disagio, di un'emozione repressa o, al contrario, di un investimento emozionale ben direzionato.

In ambito pedagogico-clinico ho utilizzato spesso un percorso conoscitivo, anche con bambini di sei o sette anni, che aveva inizio da esperienze sulla propria respirazione. L'impostazione ludica riempie di aspettative una pratica che presenta aspetti profondi reputati, abitualmente, di nessun interesse per un bambino di questa età. Si parte da semplici esecuzioni respiratorie enfaticizzate e teatralizzate, indotte da richieste verbali come:

- fai finta di gonfiarti come un palloncino, poco alla volta;
- adesso immagina di sgonfiarti piano piano;
- osserva cosa succede al resto del corpo quando respiri;
- immagina di essere una tartaruga: muoviti e ascolta il respiro e il battito;
- immagina di essere una lepre: muoviti e ascolta il respiro e il battito.

È questa l'esperienza respiratoria abbinata ad un'attività che

produce effetti positivi duraturi e fa capire bene il rapporto tra respirazione, nervosismo, tensione continua e aggressività, offrendo al bambino opportunità di utilizzare la respirazione come elemento di autoconoscenza e di antidoto comportamentale. Spesso la respirazione diventa un modo per il bambino di entrare in contatto con le persone e l'ambiente che lo circondano, ed egli si sente soggetto attivo sia quando controlla l'equilibrio (sui mattoncini di un percorso, sul grande pallone psicomotorio, sull'"arrivo" nei salti, negli *stop and go* etc.), che quando impara il controllo e la coordinazione del suo corpo, e dunque anche della sua invasività aggressiva spaziale (sempre addosso agli altri, sconfinamenti nel gioco, continuo movimento senza una precisa intenzionalità).

Con questi bambini ho realizzato forme semplici di correlazione tra respirazione e attività espressiva varia, dalla motricità al grafismo, passando dalla musica al canto, fino all'espressione verbale in forme di comunicazione e drammatizzazione. Ciò indica una stretta correlazione tra il benessere che un'attività creativa comporta e l'effetto psicosomatico del comportamento infantile che si traduce in attività liberatoria in cui il bambino lavora, inconsapevolmente, su un passaggio di forze psichiche opposte: espulsione di forze negative, compulsive e aggressive e introduzione di forze positive stabilizzanti e gratificanti. La pulsione creatrice che mette in moto la creatività-benessere è una forza profonda e le sue caratteristiche motivazionali sono potenzialmente utili per combattere stati tensionali o problematiche relazionali nei bambini. Il punto nodale è la capacità di elaborazione "ricombinativa" e compensatoria: il bambino si rilassa e ritrova autostima e rinnovato desiderio di partecipazione attraverso modalità che gli sono proprie, per mezzo dell'uso del canale di comunicazione più consono o più vicino al suo tipo di intelligenza. Ogni bambino, infatti, ha un ambito, un interesse spesso misconosciuto a se stesso e al mondo che lo circonda. Questa elaborazione combinatoria si identifica con il meccanismo di sublimazione che sposta la carica aggressiva e la canalizza in attività socialmente accettabili di tipo espressivo, creativo, motorio-corporeo, e in forme di arte infantile e

Questa elaborazione combinatoria si identifica con il meccanismo di sublimazione che sposta la carica aggressiva e la canalizza in attività socialmente accettabili di tipo espressivo, creativo, motorio-corporeo, e in forme di arte infantile e di amplificazione relazionale.

di amplificazione relazionale.

Nella piccola arte grafo-pittorica infantile viene posta particolare attenzione all'ampia gestualità carica di energia e di forza insita nella preparazione di "fondali" di grandi dimensioni dove, lasciare imponenti tracce di colore con le mani o grandi pennelli, ha un'importanza fondamentale in questo lavoro compensatorio e liberatorio.

Il gesto pittorico libera energia e scarica rabbia.

Il segno prodotto da un potente strumento tracciante lungo un foglio di dimensioni dilatate rispetto allo spazio grafico abitualmente utilizzato a scuola o a casa (ma facilmente reperibile, qualora lo si voglia, in entrambe le realtà), permette al corpo di muoversi, ridargli il desiderio di espandersi e scaricarsi attraverso il raggiungimento di un appagamento creativo che ingloba la dimensione psichica interna e la testimonianza emotiva.

Nel fare esperienza musicale alcuni strumenti, come già abbiamo potuto notare, sembrano fatti per scaricare la rabbia sia attraverso la potenza del gesto-suono, che per mezzo dello stesso suono prodotto: è il caso di strumenti a percussione come tamburi, cembali, timpani, rullanti, congas, djembè, darbuka, ma anche strumenti naturali (pietre e graniti) riciclati o costruiti dai bambini (scatoloni, vasi, contenitori in plastica).

Le mani colpiscono con forza, ma imparano a dosare l'intensità. Il corpo accompagna e nel colpo stesso ritrova la forza di concludere e delimitare un comportamento e un'emozione forte. Il suono diventa, simbolicamente, il bersaglio ma l'aggressività insita nella vibrazione sonora è contenuta tra potenti sponde espressive.

Non si deve infine dimenticare la portata, il coinvolgimento emotivo ed energetico carico di adrenalina, che accompagna un'azione corale eseguita dai bambini, un crescendo che sfocia in un'esplosione di suoni assolutamente casuale.

Rabbia che diventa impasto positivo. Rabbia che costruisce invece di distruggere. Credo che il massimo della potenzialità aggressiva/iperattiva canalizzabile sia generata dal gioco teatrale, dallo psicodramma e dal gioco di ruolo.

Bambini che diventano piccoli "Pollicino".

Piccoli senza personalità, o in posizione marginale rispetto al gruppo, possono diventare eroi e alzare la voce. Figli sucubi di genitori schiacciati possono impersonare il ruolo di figli indipendenti e capaci di ribaltare la situazione vissuta. Coraggio da leoni proposto in luogo di scoramento e paura. Giochi di ruolo che rovesciano dinamiche personali e relazionali. Frustrazioni e rabbie che sfociano, almeno simbolicamente, in gratificazione e appagamento compensatorio. Libertà e benessere che man mano recuperano spazio e fanno regredire comportamenti aggressivi e iperattivi riproposti, abitualmente, come consumato rituale ossessivo-compulsivo.

10.5 Dal bambino-oggetto al bambino-soggetto creativo

L'idea più difficile da accettare, nonostante gli studi psicopedagogici e i profondi cambiamenti socio-culturali avvenuti negli ultimi due secoli, è quella della capacità del bambino di avere carattere, personalità, idee autonome e competenze tali da poter interagire con il mondo che lo circonda e contribuire o determinare il suo percorso di vita.

Siamo abituati a considerare il bambino come un contenitore da riempire e tutti noi cerchiamo di "istruirlo", sin dalla più tenera età, con una serie infinita di dati, informazioni, nozioni, apprendimenti semplici e complessi, acquisizioni di strutture cognitive sempre più articolate e interdisciplinari. Dentro di noi è radicata l'idea che l'infanzia abbia un ruolo passivo, non sia in grado di elaborare un sistema auto-formativo efficace ed è opinione comune che l'adulto-educatore e l'insegnante abbiano il compito di formare e istruire il bambino, tralasciando completamente il suo coinvolgimento motivazionale e il suo apporto esperienziale.

Il bambino, appena in grado di parlare – ma specialmente a partire dai tre anni – pone tante domande nel tentativo di colmare le sue piccole grandi lacune, per saziare la sua curiosità o capire i tanti misteri che lo circondano, e l'adulto risponde spesso con una modalità "chiusa" che non lascia spazio ad



eventuali contributi o integrazioni da parte del piccolo interlocutore, dando poca importanza al dialogo ma ricercando, attraverso reattività e finta esaustività, una credibilità e un'autorevolezza considerati fondamentali per il suo ruolo di adulto. L'essenza stessa del termine "educazione" – il significato letterale è "portare fuori"⁵⁸ – è ignorato.

L'interazione pedagogico-didattica è assolutamente evitata o limitata in quanto l'elaborazione dei dati in possesso del bambino, la sua storia, il suo mondo emotivo-affettivo, il suo corpo sono considerati marginali o influenti.

L'atteggiamento passivo è prevalente, ampiamente diffuso sia teoricamente che praticamente, stratificato e saldamente radicato nella nostra cultura.

Sia per l'adulto-educatore che per l'insegnante, questo atteggiamento autoritario è dettato da un sentimento di insicurezza e dalla paura di perdere il ruolo-guida, in quanto il riconoscimento dell'altrui soggettività implica una posizione dialogica, il riconoscimento dell'"altro" e una compartecipazione difficili da esercitare e mantenere: occorrono esperienza, personalità, coraggio e determinazione. Il ruolo di *leader* indiscusso mette al riparo l'adulto da frustrazioni pesanti, senso di inadeguatezza, insuccessi genitoriali e professionali, soprattutto – non dimentichiamolo – nell'attuale difficile contesto sociale caratterizzato da veloce mutamento e da dinamiche relazionali difficili da cogliere e strutturare.

Insegnanti ed educatori tendono a non valorizzare gli altrui talenti, ma a dispensare un bene assoluto, incarnato nella "teoria oggetto" dell'educazione: ecco, infatti, l'idea ricorrente in campo scolastico di "misurare" tutto attraverso verifiche, grafici, tabelle, cioè attraverso strumenti che sovente mascherano l'impossibilità di rapporto tra educatore ed educando. Questa modalità rivela, invece, il peso ansiogeno di chi dà impostazioni e contenuti, ma che in cambio deve ricevere qualcosa di remunerativo fin dalla tenera età o dal

58. Il termine maieutica viene dal greco maieutiké (sottinteso: *téchne*). Letteralmente, sta per "l'arte della levatrice" (o "dell'ostetricia"), ma l'espressione designa il metodo introdotto da Socrate: il filosofo di Atene intendeva "tirar fuori" all'allievo pensieri assolutamente personali, al contrario di quanti volevano imporre le proprie vedute agli altri con la retorica e l'arte della persuasione.

primo ingresso scolastico, e che è convinto che l'unica risposta possibile sia l'accettazione passiva, da parte del bambino, della regola esterna, del sapere da accettare acriticamente, dell'apprendimento delle conoscenze fondamentali.

Al bambino viene negata la soddisfazione di un rapporto interattivo, di dialogo, e poiché non c'è soggetto infantile, non c'è neppure il soggetto di un "vero sapere" ma solamente un bambino-oggetto da regolare e da incivilire: il corpo e la natura infantili sono consegnati ad un sistema che omologa e appiattisce, svalutando e misconoscendo le differenze e le storie personali.

Gli insegnanti, oggi, sono ancor più arroccati in questa posizione educativa in quanto assediati da una situazione di disagio sociale di cui non sanno riconoscere le fonti. Si va dall'accanimento progettuale all'ansia didattica che vuole sistematizzare e organizzare tutto, dalla difficoltà del rapporto inter-etnico alle diffuse difficoltà di apprendimento, mirabilmente riassunte dalla diagnosi di dislessia o ADHD.

Pochi insegnanti, ma anche pochi adulti-educatori, oggi, sanno porsi nella posizione di offrire il proprio sapere e la propria esperienza come punti d'appoggio per un investimento mirato alla ricchezza e ai talenti degli allievi o dei bambini in genere, ed ecco allora che si accanisce il parossismo formativo del mondo adulto, avvalorando la netta sensazione che l'educazione non faccia più presa e sia, effettivamente, troppo sbilanciata dal punto di vista relazionale e pedagogico.

I bambini-soggetti sono, dunque, fantasmi che l'adulto-educatore vede in modo sempre uguale e cristallizzato: per gli insegnanti, nel linguaggio didattico-pedagogico, sono entità da educare definite "portatrici di differenze", ma in realtà entità infilate in "pacchetti di apprendimento" dove il risultato ovvero la "quantità di apprendimento da verificare" è l'unico obiettivo sostanziale; per gli adulti-educatori e per le figure genitoriali, i bambini sono destinatari di pressanti aspettative, da accudire e crescere con tanta ambivalenza, traducibile nel linguaggio della quotidianità con l'espressione "figli difficili e pesanti ma guai a chi li tocca".

L'apparato pedagogico si struttura, così, come un meccanismo



che determina bambini-oggetto, piccoli fantasmi educati secondo una legge relazionale che non ha più niente a che fare con il prendersi cura della loro soddisfazione e della loro crescita. Il ricattatorio tema dell'“amore della maestra o di mamma e papà” impedisce ai bambini di avere una corporeità e un'affettività pienamente soddisfatte, limitando loro anche la possibilità di trarre vantaggi a livello cognitivo, con l'unica e ansiosa consolazione di dipendere dall'insegnante o dai genitori, di cui essi temono il giudizio avverso.

Nella competenza individuale dell'essere costruttori del mondo di cui si è parte, attraverso una modalità manipolativa di tipo ludico capace di esplorare, inventare, creare, oltre che di mediare la realtà e di porre in primo piano il proprio originale modo di “essere al mondo”, scorgiamo quella attitudine auto-formativa che dovrebbe appartenere al soggetto in ogni istante della propria esistenza. L'attitudine critica, che dovrebbe appartenere al soggetto nella realizzazione del proprio percorso di crescita, è rintracciabile nella competenza individuale dell'essere soggetti sociali, nella modalità ludica e nelle attività di creatività-benessere capaci di proporre e trasformare le regole.

Il riconoscimento della Natura si connota come condizione fondamentale per ritrovare pieno soddisfacimento dei bisogni e delle strutture psicologiche indispensabili al bambino per la sua crescita equilibrata, senza dimenticare che spingere e affidare l'infanzia al “verde” significa – come abbiamo rimarcato nell'introduzione – definirne il duplice aspetto di “verde esterno”, in quanto ambiente naturale facilitatore e propulsore verso un'educazione completa e armonica, e di “verde interno”, in quanto natura, sensorialità, corporeità, istintualità e affettività.

Bambino che è esso stesso “natura”.

La stridente contraddizione tra ciò che è in potenza, e ciò che è costretto a essere, lo porta ad una condizione difficile da sopportare, senza sbocchi e, per questo, carica di disagio che finisce per esplodere in tutte le forme che ben conosciamo.

La distanza tra i suoi desideri, la sua essenza, i suoi bisogni e il mondo che lo cresce, spesso fagocitandolo, si fa sempre

più incolmabile e problematica ed ecco il proliferarsi di modalità comportamentali inconse, ribelli che si propagano tra i bambini come un virus le quali, a loro volta, generano risposte educative/rieducative altrettanto inconse e irrazionali: difficoltà nell'apprendimento letto-scrittoria (dislessia e disgrafia), disturbi della sfera emotivo-affettiva (difficoltà relazionali, chiusure, fobie, comparsa di tic e manifestazioni ossessivo-compulsive), modalità comportamentali alterate o scomposte (deficit di attenzione e iperattività ADHD, aggressività e auto-aggressività, bullismo).

La riduzione del contatto ansiogeno con l'adulto, il riavvicinamento al verde creativo e l'individuazione di proposte per una diversa aggregazione infantile costituiscono possibili rimedi; basta osservare quanto apprendono i bambini nelle dinamiche di gruppo, soprattutto quando non sono assoggettati al controllo dei grandi: giocano e imparano a contatto l'uno dell'altro, scoprono e sono curiosi facendosi forza vicendevolmente, intuiscono i linguaggi non-verbali, si avvicinano alle loro emozioni, crescono facendo errori e copiando le competenze dai più bravi o dai più grandi.

Conoscono e imparano attraverso la loro storia, utilizzando tempo, spazio e fiducia, credendo soprattutto agli aspetti auto-conoscitivi delle pratiche espressive e creative, alla ricerca del loro talento nascosto.

La capacità di riconoscere la natura esterna – il verde che ci circonda e che, inspiegabilmente, rimuoviamo – e quella interna, a partire dalla pelle sensibile per arrivare al più intimo e impenetrabile pensiero, è la condizione indispensabile per porre al centro della nostra attenzione il bambino, pensandolo come vero soggetto educativo, artefice del suo percorso di crescita, e non prigioniero di una pedagogia da “incivilimento”.



IL CAMBIAMENTO POSSIBILE

- 12 schede sintetiche per altrettante proposte educative immediatamente fattibili e a costo zero

Scheda

PROGETTO PEDIBUS E BICIBUS IN CITTÀ

A cosa serve? Obiettivi principali

- stimolare l'autonomia del bambino, sviluppandone l'autostima e la sicurezza;
- favorire il processo di riappropriazione della città da parte dei bambini;
- sostenere la salute dei bambini incentivando il movimento e contrastando l'obesità infantile;
- contribuire al benessere migliorando la qualità dell'aria e riducendo stress e inquinamento acustico.

Obiettivi secondari correlati

I bambini imparano, camminando, ad apprezzare il piacere del movimento, a vedere con occhi diversi la loro città scoprendone angoli sconosciuti, a capire il valore e la bellezza di una città meno inquinata, a divenire testimoni della possibilità di scelta di stili di vita alternativi. L'iniziativa coinvolge l'intera collettività: dall'amministrazione comunale alle direzioni didattiche, dai genitori ai volontari, dalle associazioni sportive ai medici pediatri. Una "squadra speciale" per migliorare la qualità della vita dei bambini in città.

Con il Pedibus i bambini si muovono fuori casa autonomamente, senza essere abbandonati a se stessi, grazie alla presenza degli accompagnatori.

Un modo per affrancarsi dalle figure dei genitori che li porta ad un progressivo rafforzamento dell'equilibrio psicologico e ad un positivo aumento del senso di responsabilità nei confronti di se stessi, del gruppo e della città nella quale vivono.

Senso di responsabilità e conoscenza precoce dei segnali e delle regole inerenti il traffico urbano, l'educazione stradale, la sicurezza.

Come funziona

Il servizio è rivolto ai bambini della Scuola Primaria, da ottobre a fine anno scolastico. Occorre organizzare l'arrivo a Scuola degli allievi attraverso la creazione di una sorta di autobus che si muove grazie ai piedi dei propri passeggeri e si definisce un itinerario – dotato di fermate specifiche e di orari di partenza e di arrivo – lungo il quale si raccolgono i bambini, guidati ed accompagnati sino alla scuola da due adulti: un "autista" davanti ed un "controllore" dietro che chiude la fila; essi hanno il compito di compilare, ogni giorno, un diario di bordo nel quale vengono segnate le presenze ad ogni viaggio.

Il servizio funziona come un vero autobus, con un suo itinerario, con fermate prestabilite ed orari precisi. Presta servizio ogni giorno, con qualsiasi tempo, secondo il calendario scolastico. I bambini si fanno trovare alle fermate prestabilite agli orari indicati, indossando una pettorina ad alta visibilità. Nel caso in cui un bambino fosse in ritardo, sarà responsabilità dei suoi genitori accompagnarlo a scuola.



LA CITTÀ

- Scheda 1 - Progetto Pedibus e Bicibus in città
- Scheda 2 - Aree verdi urbane e parchi gioco creativi
- Scheda 3 - Biblioteca e laboratori di lettura
- Scheda 4 - Servizio di ristorazione scolastica, progetto "Benessere e educazione alimentare permanente"



LA SCUOLA

- Scheda 5 - Didattica cooperativa
- Scheda 6 - Laboratorio di manualità ed espressività interart
- Scheda 7 - Scuola aperta
- Scheda 8 - T.I.C. tecnologie di informazione e comunicazione
MY LITTLE WEB piccolo blog per una grande condivisione



LA FAMIGLIA

- Scheda 9 - Lo spazio-gioco domestico
- Scheda 10 - Osservazione: ascolto, gioco e attenzione verso il bambino
- Scheda 11 - Progetto tempo
- Scheda 12 - Ecomovimento



Il Pedibus, oltre che sotto la responsabilità dei due adulti “autista e controllore” conta anche sulla coscienza e sull’affidabilità dei bambini stessi che vengono così responsabilizzati. Anche i bambini che abitano troppo lontano dalla scuola, per raggiungerla facilmente a piedi, possono prendere il Pedibus. Basta che i genitori li accompagnino ad una delle fermate della linea.

I genitori responsabili di ogni singola linea ne garantiscono l’avvio ed il mantenimento, collaborando con le associazioni coinvolte nel progetto.

Progetto Bicibus (a partire dalla quarta primaria) metà aprile – fine anno scolastico

L’organizzazione è la stessa ma il progetto bicibus si attua solo negli ultimi due mesi di scuola ed assume, oltre alla portata etica ed ecologica a salvaguardia della qualità dell’aria e della salute del bambino, un valore altamente simbolico in quanto la bicicletta è un mezzo di locomozione che può sostituire, per la sua oggettiva possibilità di compiere spostamenti urbani o extraurbani a media distanza, le auto che intasano e inquinano, alleggerendo l’affollamento dei mezzi pubblici e sviluppando una buona socializzazione e una sensazione di benessere.

Regolamento e accettazione responsabile da parte dei genitori

Per fruire del servizio Pedibus e Bicibus, i bambini e i loro genitori devono dichiarare di aver preso conoscenza del Regolamento istituito con Deliberazione di Consiglio Comunale – secondo modalità condivise dal Consiglio d’Istituto Scolastico – e di accettare tutte le regole contenute nei vari articoli del documento attuativo. Tra le regole fondamentali:

- la famiglia è tenuta a osservare scrupolosamente gli orari previsti ed è responsabile dell’accompagnamento del figlio in caso di ritardo presso una delle fermate;
- il bambino deve mantenere un comportamento consono e responsabile ai fini della sua sicurezza e di quella dei compagni, ed è chiamato a partecipare attivamente al buon andamento del servizio;
- il servizio è gratuito ed è affidato alle associazioni sportivo-culturali locali o a un gruppo di genitori organizzato allo scopo;
- per incentivare una vera educazione civica e ambientale è previsto un premio per i bambini più meritevoli abbinato ad un gioco-concorso (progetto “Il gioco della sicurezza”).

Come si crea una linea

Definire un itinerario, tenendo presente l’ubicazione delle abitazioni degli alunni ed evitando i punti più pericolosi e le strade a maggiore densità di traffico. Studiare un orario

tenendo conto dei tempi di percorrenza dei bambini e delle distanze da coprire. Stabilire delle fermate. Indicare per ogni fermata gli orari di partenza (al mattino e al pomeriggio), il nominativo e l’indirizzo del responsabile della linea. Predisporre una griglia con le ore di presenza e le assegnazioni degli accompagnatori e dei loro sostituti (prevedere un accompagnatore ogni 8 bambini). Creare un cartellino con nome e cognome del bambino e linea di appartenenza. In tal modo ogni bambino potrà essere immediatamente identificabile dal suo accompagnatore.

Come può procedere la scuola

L’iniziativa del Pedibus può essere promossa ed incoraggiata dalle Scuole, partendo da un’indispensabile attività di sensibilizzazione degli alunni e dei genitori svolta attraverso incontri *ad hoc* e questionari. Nelle fasi successive la Scuola potrà organizzare gruppi di lavoro con i genitori, predisporre il materiale di comunicazione necessario, presentare il progetto ai residenti ed alle autorità e promuovere, per i bambini partecipanti al servizio, attività destinate a far conoscere ulteriormente l’iniziativa e ad accrescere il numero di adesioni alla stessa.

Progetto correlato: il gioco della sicurezza

Il gioco si svolge in un ambiente grande, possibilmente all’aperto (il cortile scolastico ma anche una via cittadina chiusa al traffico). Si tratta di elaborare un percorso attuando prove motorie e di abilità a piedi e in bicicletta combinate con modalità comportamentali inerenti la conoscenza e l’osservanza della sicurezza stradale. A titolo di esempio: partenza a piedi con inizio al verde del semaforo che fa anche partire il tempo, lancio del cerchio nel palo (tre prove), slalom tra i birilli (segnale di strada sdruciolevole), serie di salti in alto (segnale di dosso) etc.

Servizio accoglienza pre-scolastico e realizzazione di aree attrezzate a scuola per il parcheggio e la custodia delle biciclette

L’Amministrazione comunale si preoccupa di verificare come e a chi affidare il servizio di accoglienza o di pre-scuola per i fruitori del Servizio che deve tenere un profilo educativo alto, non solo garantendo un semplice controllo in uno spazio poco o punto attrezzato, ma anche offrendo qualità educativa. Il gruppo promotore deve saper creare la giusta atmosfera per i bambini che, alzandosi di buon’ora e dovendo accelerare la separazione dai familiari, hanno necessità di creare uno spirito di gruppo: può essere utile animare il percorso educativo con attività grafiche leggere, con l’ascolto musicale e con momenti di gioco, predisponendo i bambini all’ingresso scolastico vero e proprio. Sarà opportuno attrezzare un’area adeguata coperta, sorvegliata e di facile fruizione, necessaria al buon espletamento delle attività di bicibus e, al fine di incentivare la

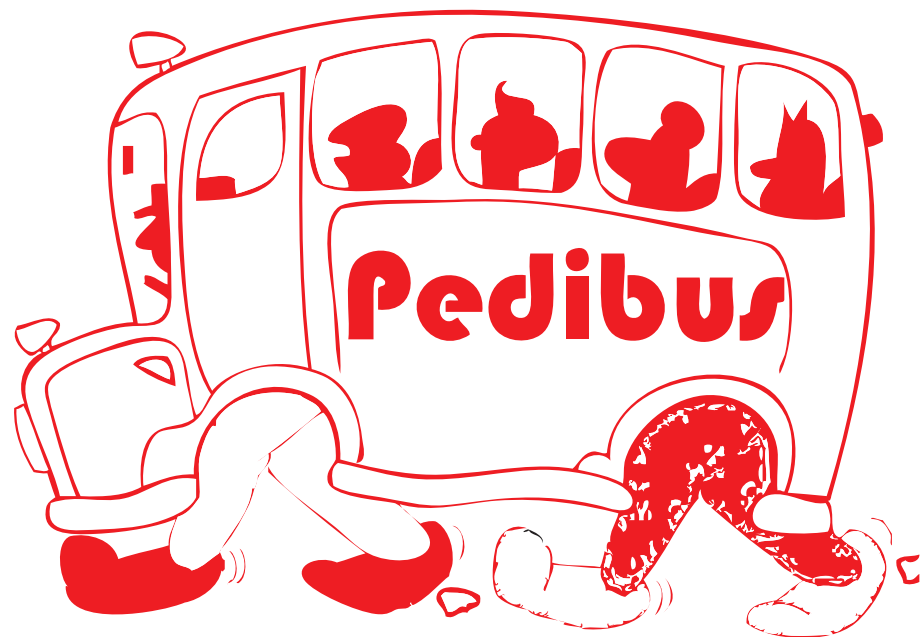


partecipazione dei genitori nella fase di ritorno a casa (uscita mattutina e pomeridiana), creare spazi esterni visibili e motivanti: gradatamente, se i servizi sono funzionali, credibili e affidabili, l'utenza infantile aumenterà e con essa pure l'utenza dei grandi che accompagneranno i piccoli a scuola.

Si auspica un piano comunale che preveda, nel contempo, l'individuazione di parcheggi auto non distanti dalle scuole o dai campus scolastici, ma situati in aree separate dagli stessi e in piena sicurezza.

In sintesi il Servizio Pedibus/Bicibus, Accoglienza e Pre-scuola realizza i seguenti obiettivi:

- anima la vita cittadina nel rispetto dell'ambiente, creando una sinergia e un forte sentimento comunitario tra diverse generazioni;
- risolve i problemi pratici e organizzativi di tanti genitori, e si preoccupa di alleviare il disagio psicologico dei bambini separati anticipatamente, attraverso l'azione, la socializzazione e lo spirito di gruppo;
- favorisce pratiche di movimento e dunque la salute, battendosi contro l'obesità infantile (abbinamento al progetto mensa);
- il bambino si riappropria della città, la conosce e si abitua ad una sana pratica che limita l'inquinamento e lo stress generale;
- aumenta l'autonomia e la sicurezza del bambino;
- invita alla realizzazione di altri progetti educativi come "Il gioco della sicurezza".



AREE VERDI URBANE E PARCHI GIOCO CREATIVI

A cosa servono? Obiettivi principali:

- riconquista, da parte del bambino, degli spazi centrali della Città, con occupazione delle piazze e delle aree più rappresentative e aperte;
- offerta di nuovi polmoni verdi al territorio urbano;
- restituzione di vitalità alla Città, investendo sul bambino ovvero sul futuro attivo; realizzazione di attività ludiche (libere e guidate) e forme di partecipazione genitori-territorio.

Obiettivi secondari correlati

I bambini sono scomparsi dalle Città, e ne ritroviamo alcune tracce solamente negli spazi di aggregazione a loro riservati, sempre in situazione di controllo o all'interno delle cosiddette "scatole educative" pubbliche e private (corsi vari, piscine, palestre, attività correlate alla scuola). Quasi sempre lo svolgimento di queste attività extrascolastiche è al chiuso e l'alternativa è a casa propria in una condizione che vede ancora il bambino relegato nel suo spazio-cameretta, con scarso scambio relazionale, in compagnia di computer e televisione. L'*agorà*, intesa come piazza o centro cittadino dove si svolge l'attività sociale e si vive la realtà quotidiana, è appannaggio del mondo adulto e, comunque, non disponibile alla fruizione e alla pratica dei bisogni infantili.

Il bambino deve, invece, ritornare protagonista della vita sociale, diventandone, anzi, l'elemento propulsore e rivitalizzante: solo così i genitori si ritroveranno, con i figli, in una dimensione spaziale centrale attiva e non in quella marginale/periferica tradizionalmente offerta all'infanzia.

Lo spazio urbano si potrebbe popolare, in questo modo, di tutte le età, contribuendo ad un equilibrato interscambio culturale e generazionale.

Come si realizzano

È importante, prima di tutto, definire, là dove è possibile, nuovi progetti di aree verdi aventi caratteristiche improntate alla semplicità e all'economicità: il verde deve essere disposto per facilitare la sua completa fruizione e favorire la presenza di elementi ludici resistenti, realizzati in materiale naturale (legno idoneo per l'esterno e materiali riciclati con rintracciabilità di filiera), sicuri (angoli smussati e moduli non troppo pesanti) e componibili.

Sono questi gli elementi che ripropongono i materiali di base per l'attività psicomotoria in palestra e che rispondono ai bisogni di primo gioco senso-motorio, di esplorazione e di pratica ludica di gruppo. Esso deve risultare spostabile, adattabile, organizzabile in mille modi diversi, quasi fosse un ambiente naturale, un prato o un'area di campagna incolta.



Come funzionano

La città odierna, purtroppo, è la città degli adulti, di chi produce, di chi si muove con l'auto, di chi è sano. Troppo spesso è un luogo ostile a tutte le fasce cosiddette deboli di cittadini che hanno bisogno di un ambiente sociale rassicurante e di luoghi accessibili, sicuri e conviviali.

In particolare i bambini e le bambine subiscono inestimabili danni nella città contemporanea, pianificata e funzionale a scopi incompatibili con i bisogni fondamentali dell'infanzia quali il movimento, la socializzazione, l'autonomia, l'apprendimento, l'esplorazione, la possibilità di trasformazione del proprio ambiente e, soprattutto, la partecipazione attiva alla vita quotidiana della comunità.

Quelli di oggi sono bambini costretti a stare in casa perché abitano in città nelle quali è diventato quasi impossibile fare una passeggiata, nelle quali mancano spazi vicini per incontrarsi e giocare autonomamente, nelle quali mancano occasioni per osservare e interagire con la natura e con il "mondo degli adulti".

I nostri bambini soffrono, oggi, di questo stato di cose e, premesso che i primi anni di vita si confermano come importantissimi per la qualità dello sviluppo personale successivo e che l'ambiente gioca un rilevante ruolo per la formazione della personalità e per lo sviluppo o l'inibizione delle potenzialità delle persone, si può affermare che lo stato attuale delle nostre città influisce negativamente sul futuro della società stessa.

Al pari dell'ambiente familiare e delle istituzioni destinate ai bambini, lo spazio urbano – i suoi contenuti, le sue forme, le sue occasioni di convivialità, la sua gestione nonché i metodi e gli strumenti della sua produzione – merita un'attenzione prioritaria da parte delle istituzioni e della società civile.

I bisogni dell'infanzia nell'ambiente urbano

Poiché bisogni primari di tutte le specie sono la sicurezza fisica e la sopravvivenza, lo spazio urbano dovrebbe – per primo – essere sicuro, nel senso reale e percettivo per permettere l'uso della città ai bambini il più possibile privo di pericoli, cioè di traffico, violenza, rifiuti pericolosi, inquinamento, attrezzature di gioco non idonee, etc.

Va sottolineato, comunque, che un'eccessiva attenzione alla sicurezza non dovrebbe limitare le opportunità di avventura e di curiosità offerte ai bambini.

Queste considerazioni riguardano non soltanto lo spazio da progettare ma, in particolare, i percorsi attraverso i quali vi si accede.

Lo spazio urbano deve offrire una vasta gamma di opportunità per sperimentare e provare i propri limiti, per facilitare lo sviluppo muscolare, il coordinamento oculo-manuale, l'equilibrio e la locomozione, tenendo presente i diversi livelli di capacità, di età, di salute, etc., di esercitare e migliorare le capacità già raggiunte.

I contesti o i luoghi devono facilitare i rapporti interpersonali e la socializzazione fra bambini con diverse capacità ed età, fra maschi e femmine, fra bambini provenienti da

diversi gruppi etnici e ambienti sociali, fra bambini e adulti.

Questo tipo di interazioni fornisce l'opportunità di "interpretare" diversi ruoli, favorendo lo sviluppo emotivo e l'acquisizione del senso di autostima.

Qualsiasi ambiente utilizzato dai bambini dovrebbe permettere loro di prendere decisioni sulle proprie attività. Il bambino dovrebbe poter controllare tutto o una parte di quel determinato ambiente, in modo che le esperienze offerte non diventino "vicoli ciechi": è importante che egli abbia "opzioni" per continuare, modificare o terminare le proprie attività; è utile che possa disporre di momenti decisionali, appropriati alle diverse età e livelli di capacità, che offrano una sufficiente gamma di scelte per evitare ripetizioni forzate.

I luoghi devono permettere la scoperta di rapporti fra oggetti fisici, lo spazio e se stessi. Con o senza supervisione, i bambini possono così risolvere problemi, manipolare attivamente l'ambiente, trasformandolo, smontandolo e ricreandolo per comprenderne la natura. Essi, infatti, hanno bisogno di opportunità per valutare il loro rapporto con il mondo e vederlo da nuove prospettive: luoghi alti e bassi, spazi e superfici vari per facilitare l'esplorazione e il movimento del bambino. Gli spazi e i programmi possono aiutare i bambini ad apprezzare le relazioni ecologiche, l'ordine naturale delle cose, il bisogno di coesistenza pacifica con gli altri e con l'ambiente che li circonda, e diventare in questo modo una risorsa di giochi di immaginazione e di cooperazione. La ricchezza e la diversità di elementi fisici nell'ambiente dovrebbero stimolare la curiosità ed attivare associazioni nell'immaginario e ogni spazio urbano così creato può offrire, nello stesso tempo, "gli attrezzi" e il "palcoscenico" per essere "attori" della propria vita.

Il bambino si riprende la città

Al mondo degli adulti, a chi può decidere, il bambino chiede di aiutarlo e ribadisce che ha bisogno di:

- punti di ritrovo dove potersi incontrare con gli amici;
- poter avere un rapporto con la natura anche in città, il che vuol dire giocare, arrampicarsi, costruire capanne;
- ascoltare, osservare, conoscere;
- girare liberamente per la città senza correre rischi, avendo fiducia negli altri;
- provare esperienze diverse e avere la possibilità di decidere del suo tempo libero.

Egli, nelle città, non vuole avere parchi attrezzati con i soliti giochi, ma "spazi" dotati di attrezzature e materiali flessibili che può modificare e, comunque, un punto di ritrovo, diverso dal solito, uno spazio dove poter giocare, stare da solo o in compagnia.

Un esempio o modello ideale è uno spazio verde con tanti elementi naturali, con tanti alberi, cespugli ed erba alta per nascondersi, senza attrezzature fisse e già costruite, sicuri e chiusi al traffico, con tanta acqua a disposizione per giocare.



Come realizzare città sostenibili per l'infanzia: mettere la questione delle città idonee per i bambini al centro dell'agenda dell'amministrazione comunale

Chi può cambiare le nostre città, e con quali strumenti? In primo luogo le amministrazioni comunali, che possono mettere in campo strategie a livello cittadino, applicando i principi dello sviluppo sostenibile e coinvolgendo la comunità locale, prima di tutto i bambini. Il coinvolgimento della collettività locale nella elaborazione e nell'attuazione delle politiche in materia di economia urbana, di pianificazione territoriale e di trasporti, è essenziale per realizzare progetti che si orientino verso la sostenibilità ambientale. È opportuno, quindi, ricercare forme di "pianificazione partecipata" per dimensionare e qualificare le città a misura di tutti i cittadini, quindi anche di tutti i soggetti "deboli": bambini, giovani, donne, anziani che hanno poca voce nelle sedi istituzionali.

Alcune linee progettuali, alcuni cambiamenti di prospettiva, garantiscono l'efficacia delle strategie politico-amministrative. Occorre poi agire su alcuni settori chiave della politica territoriale per cambiare il volto delle città: la pianificazione territoriale, la mobilità urbana, la protezione dei sistemi naturali locali. Temi di grande importanza che hanno ricadute sulle condizioni materiali di vita del cittadino-bambino.

Una scelta che significa avviare processi di sviluppo e di promozione del benessere della comunità, promuovere e facilitare la partecipazione consapevole della popolazione alle politiche del territorio. Quando il benessere dell'infanzia diventa un obiettivo fondamentale dell'amministrazione, si è scelto di investire nel futuro della città. Il sindaco è al tempo stesso garante dei diritti dell'infanzia, promotore e responsabile della realizzazione di un programma operativo il cui sviluppo supera i tempi e le contingenze del suo mandato istituzionale.

IDEE PER PROGETTARE UN PARCO-GIOCO Meno strutture fisse

Lo spazio destinato alle strutture-gioco deve occupare una porzione minima della restante superficie dell'area verde: i moduli normalmente utilizzati sono, al contrario, fortemente visibili e si presentano come centro dell'attenzione ludica falsando l'obiettivo progettuale del parco stesso. In genere sono strutture che permettono ai bambini di esercitare una serie di movimenti e schemi motori che privilegiano la ripetitività (salire sulle scale, scendere lungo lo scivolo, passare su una passerella etc.) ma incidono poco sullo sviluppo psicomotorio generale o sulle abilità motorie di base come la coordinazione, l'equilibrio o l'agilità. Di sicuro non favoriscono la socializzazione, poiché richiedono al bambino un gioco individuale stereotipato e sempre uguale a se stesso che tende ad escludere l'interazione con i compagni occasionali. È una modalità ludica che tranquillizza i genitori o l'adulto di riferimento per la facilità di controllo del minore che ha

in consegna – il gioco è circoscritto a pochi metri quadri – ma non soddisfa completamente il bisogno di gioco libero e socializzante dei bambini che accettano passivamente questi complessi ludici unicamente perché nel parco non ci sono alternative. Esistono varie tipologie e denominazioni di tali strutture come "la nave pirata", "il fortino", "la casa multiattività" oppure "la palestra", il "castello", e sono spesso montate su un pavimento di sicurezza in materiale granulare gommoso che in breve tempo si deteriora, conferendo a questi moduli ludici un senso di artificiosità e di degrado poco integrabile con il verde dell'area. È preferibile, per questo motivo, farli appoggiare sul naturale manto erboso o sulla terra, badando bene di scegliere solidi materiali in legno color naturale, eventualmente colorati con stoffe o cartoni, a seconda delle necessità di gioco.

Lo spazio verde riservato al gioco libero – la pista ciclabile

Occorre destinare una rilevante attenzione alla superficie di prato calpestabile accompagnato da alberi e cespugli disposti armonicamente. Tale assetto favorisce il gioco libero imperniato sul movimento e sul corpo senza l'ausilio di materiali e giochi strutturati, oppure con una dotazione minima che può essere conservata in un deposito-box o in un attiguo locale chiuso che comprenda il necessario per i giochi di gruppo, i percorsi e l'attività creativa personale (coni, cerchi, corde, pedane, aste, blocchi in legno con fori). La pista deve percorrere il perimetro dell'area e presentare un percorso vario con piccoli dossi e avvallamenti su un fondo naturale e non asfaltato.

La zona giochi con l'acqua e gli impasti

Il bambino può lavorare con l'acqua e operare svariate combinazioni unendola e giocando con altri elementi e materiali, poiché l'acqua assimila tante sostanze e accoglie con la stessa facilità materie opposte come il sale e lo zucchero, s'impregna di tutti i colori, sapori e odori, unendo terre e materie varie, producendo impasti.

Questi rappresentano un piacere tattile ambivalente, poiché l'acqua è sperimentata, di volta in volta, nel suo ruolo emolliente e in quello addensante che slega e lega i due materiali impastati (acqua e argilla, acqua e sabbia, acqua e farina...) ed essi vengono percepiti dapprima separatamente e, successivamente, unificati per creare una nuova materia.

L'impasto coincide con il piacere della penetrazione degli elementi e della loro profonda conoscenza attraverso una palpazione continua e ritmica, un lavoro di manipolazione e di immaginazione sensoriale che si può realizzare anche a occhi chiusi, realizzando con naturalezza forme casuali, senza prestare attenzione alla precisione e alle geometrie.

Questo elementare gioco forgiatore è il gioco dell'uomo che ama costruire e per il bambino diventa un sognare di costruire all'infinito con una materia infinita e senza schemi: acqua e...

L'acqua si presta anche a interessanti manipolazioni riguardanti la specificità del suo



stesso elemento. Sono le attività infantili per antonomasia, quelle che vengono definite “attività base di acquaticità” e che incantano tutti i bambini per il continuo piacere di scoprire cose e sensazioni nuove:

- percuotere con le mani l’acqua, produrre schizzi, accarezzarla, farla scivolare e scorrere tra le mani, catturarla...;
- travasare e riempire diversi tipi di contenitori;
- far zampillare acqua da un tubo di gomma, giocando con le diverse possibilità di apertura e pressione esercitata manualmente;
- bagnare e farsi bagnare parti del corpo o completamente;
- immergere le mani e imprimere all’acqua movimenti rotatori, ondulatori o geometrici, gustandone le sensazioni cinestetiche;
- provocare e ascoltare le sonorità prodotte nell’acqua attraverso onde, movimenti e percussioni varie, soffi effettuati con la bocca o per mezzo di tubi;
- far galleggiare oggetti di varia dimensione e sperimentare lo spostamento di “imbarcazioni” che possono essere vere riproduzioni di natanti ma anche barchette di carta, bottiglie e piattaforme di plastica con la vela, sugheri e zattere costruite con bastoncini; fare esperimenti sulle leggi fisiche dell’idraulica spingendo in acqua i materiali e capire cosa succede in base alla forma e ai materiali.

Tutte queste esperienze hanno la caratteristica di forme giocate, assolutamente libere e aperte. Nessuno sa dove esattamente andrà l’acqua, cosa veramente produrrà e questa aleatorietà assoluta è l’elemento seducente del gioco senza una finalità precisa, senza inizio né fine, padre e figlio, nel contempo, di un indeterminismo assoluto.

Nell’infinito piacere sensoriale dell’acqua che ci accarezza una volta sola per andare a perdersi e a svolgere un altro sconosciuto ruolo, il bambino vive un rapporto ambivalente con l’acqua che ad un tempo egli possiede e padroneggia ma che gli sfugge e che non riesce mai a tenere per sé in modo definitivo. La zona destinata al gioco di scorrimento dell’acqua deve prevedere una serie di canalizzazioni facilmente montabili sempre nuove e intercambiabili al fine di poter realizzare nuovi scorrimenti e giocose combinazioni di inclinazioni.

Materiali necessari: tavoli, vasche, tubi di plastica, canaline, secchi, contenitori, materiale vario galleggiante, sabbia, farina, argilla, ghiaia, colori.

Teatro e angolo lettura

Pensare ad un’area che può risultare polivalente e utilizzabile indifferentemente per finalità ludico-motorie, espressivo-teatrali o per la lettura individuale/collettiva, è fra gli obiettivi che ci si deve porre nell’individuazione di nuove idee all’interno delle aree verdi urbane. Il progetto prevede un piccolo palcoscenico attorno al quale il pubblico, a seconda delle esigenze, può distendersi sull’erba o utilizzare moduli naturali per sedersi.

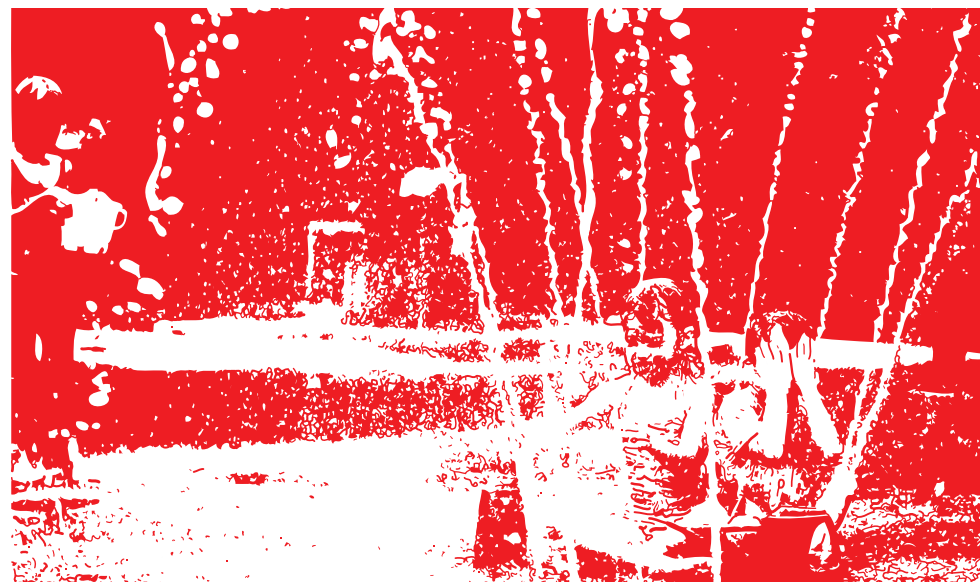
I bambini possono usarli anche per il gioco di puro movimento o per il cosiddetto teatro-azione, qualora il palco venga utilizzato come base per giocare al “far finta di...”. Sfruttando questa flessibilità, l’angolo si trasforma in spazio di raccoglimento dedicato alla lettura individuale mentre, in caso di intervento da parte di un adulto animatore, si dispone per accogliere una lettura affabulante e teatralizzata di una fiaba o un piccolo racconto.

Per realizzare questa flessibilità di utilizzo, il palcoscenico deve prevedere la possibilità di inserire una struttura semplice per il fondale teatrale, che può anche diventare idea-base per il gioco immaginario (una casa, una foresta, una nave...), e un facile collegamento con la rete elettrica.

Il giardino

Per avvicinare i bambini alla natura e renderli consapevoli che tutto ciò che si mangia ha un valore pari all’impegno profuso per la sua crescita si può progettare una zona verde per la coltivazione di fiori e di erbe varie ad uso culinario (salvia, basilico, rosmarino...) e un mini-orto per coltivare le verdure più comuni. Con la zona giardino ogni singolo prodotto viene valorizzato e viene conosciuto, apprezzato dai bambini e non giudicato con il solito atteggiamento svalutativo. Si impara che la qualità del prodotto parte dal rispetto dei metodi e dei cicli naturali ed è direttamente proporzionale alla cura e alle attenzioni impegnate per generarlo e crescerlo.

Questo processo educativo è promosso in primis dai genitori, ma può essere supportato particolarmente dai nonni e dai più anziani frequentatori del parco, generando un avvicinamento e una stretta collaborazione tra diverse generazioni e classi sociali.



BIBLIOTECA E LABORATORI DI LETTURA

Obiettivo principale

L'amore per la lettura è qualcosa che può essere insegnato, una traccia indelebile che ogni adulto può lasciare nell'animo di un bambino. La passione nasce fin dai primi anni di vita, dall'ascolto della calda voce materna che canta la ninnananna e racconta le fiabe, e cresce, durante gli anni di scuola, intrecciandosi all'esigenza del bambino di esplorare, con la fantasia, il mondo esterno, la realtà e confrontarsi con essa restando al sicuro.

Raccontare storie ai bambini è un vero e proprio dono, un dono tanto più prezioso quanto più amorevolmente e generosamente esso è elargito.

Un racconto, stimolando l'immaginazione, può essere coinvolgente, affascinante, rassicurante: attraverso un processo di identificazione con i personaggi delle storie, il bambino impara a riconoscere i sentimenti, a controllarli e a parlarne; impara a riconoscere le paure e a nutrire la speranza di saperle affrontare.

Il dono della lettura, proprio in quanto dono, non implica né obblighi né costrizioni, bensì l'assoluta libertà e gratuità. Solo in un clima di autentica libertà si può consentire a un bambino di acquisire il gusto per la lettura e compiere gradualmente il passaggio da ascoltatore a lettore: a poco a poco la lettura diventa nutrimento, un nutrimento non meno importante di quello fisiologico per la crescita dei nostri bambini.

Attività extrascolastiche

Ideale per nutrire e allevare piccoli lettori, il "laboratorio di lettura" viene inteso come occasione esterna all'ambiente familiare e progettato appositamente per creare quella condizione di libertà in cui i bambini possono avvicinarsi ai libri.

I "laboratori di lettura" possono essere realizzati nell'ambito della didattica, fungendo da supporto ad essa, ed eventualmente legati all'utilizzo della biblioteca scolastica, ma possono rivelarsi ancora più efficaci se inseriti nelle attività delle Biblioteche Civiche. La Biblioteca è un luogo spesso sconosciuto ai bambini e perciò in grado di suscitare, nel loro immaginario, forti emozioni.

In una Biblioteca i bambini vivono il contatto fisico immediato con "l'oggetto libro", sperimentandone, inoltre, tutta l'imponenza: la quantità di libri esposti crea uno stato di suggestione e di fascino a cui è difficile resistere.

Le attività svolte all'interno dei laboratori sono molteplici e richiedono una accurata preparazione sia degli spazi che delle modalità di svolgimento. Le indicazioni offerte in questa scheda valgono da suggerimenti di base e possono, ovviamente, essere arricchite dall'esperienza di chi svolge i laboratori e dalle esigenze dei bambini stessi, dalle loro richieste e dalla loro fantasia.



Allestimento dello spazio-biblioteca

Se i laboratori si svolgono in uno spazio preciso ad essi dedicato dalla Biblioteca è indispensabile, a priori, una accurata catalogazione del patrimonio librario. I libri per bambini e ragazzi dovranno, perciò, essere divisi in scaffali e facilmente accessibili, essere ordinati per generi (narrativa, scienze, geografia, storia, immagine, poesia, fumetti, musica, lingue, religione e per quelli realizzati dai bambini stessi). Il genere narrativo sarebbe, inoltre, opportuno suddividerlo ulteriormente in sottocategorie suddivise per fasce di età e per complessità (libri cartonati e pop-up, fiabe, avventura, fantascienza, miti, romanzi, gialli, raccolte varie e collane ...).

Per consentire un meccanismo agile e sicuro dei prestiti, i volumi devono essere tutti numerati, contrassegnati e, ovviamente, mantenuti in ordine.

È di importanza fondamentale l'ambiente in cui si svolgono i laboratori: esso deve, possibilmente, essere luminoso o ben illuminato da luci artificiali che non stanchino nella fase di lettura.

Nel locale devono essere predisposti:

- un bancone da utilizzare come reception: sarà il luogo deputato alla registrazione dei prestiti;
- una serie di armadi in cui riporre tutto il materiale necessario allo svolgimento dei laboratori (quaderni, block-notes, fogli bianchi grandi e piccoli, cartoncini colorati, matite, pennarelli, pastelli, insomma tutto l'occorrente per liberare la creatività);
- tavoli di misura adeguata alle varie fasi di crescita dei bambini e perciò comodi sia per i più piccoli che per quelli della scuola secondaria. L'utilizzo di tavoli piccoli e componibili si adatta bene sia ai lavori di gruppo che alle letture individuali ed è perciò da prediligere. L'arredamento scolastico consente, spesso, di scegliere anche tra colori diversi favorendo, così, sensazioni visive piacevoli e invitanti per i bambini;
- se lo spazio a disposizione lo consente, si può anche prevedere lo svolgimento di alcune fasi dei laboratori per terra, magari con un bel tappeto colorato che inviti i bambini a sedersi e rilassarsi in vista di una piacevole lettura ad alta voce.

ATTIVITÀ DI ANIMAZIONE DELLA LETTURA

Lettura ad alta voce da parte di un adulto

Come già anticipato nella premessa è l'elemento portante dei laboratori e prevede la lettura di molteplici tipologie testuali. È indispensabile sempre creare prima l'atmosfera per la lettura: i bambini devono essere concentrati e attenersi ad alcune semplici regole di rispetto reciproco.

Deve esserci silenzio e non deve essere interrotto chi legge, semplicemente per conservare intatta la magia del racconto.

La lettura può essere, normalmente, svolta da una persona sola ma estremamente accattivanti sono le letture a più voci: consentono ai bambini di distinguere chiaramente il narratore dai personaggi e affezionarsi immediatamente ai protagonisti ed entrare nella storia.

I lettori, a loro volta, possono rientrare in categorie diverse. Si possono fare molteplici esperimenti di lettura:

- coinvolgere, occasionalmente, i genitori, i nonni o i fratelli più grandi perché siano loro a presentarsi ai bambini nella veste ufficiale di lettori;
- organizzare con i genitori di bambini stranieri letture o narrazioni di leggende di culture diverse per avvicinare emotivamente i piccoli ascoltatori al senso dell'integrazione culturale.

La lettura tra bambini

Se i partecipanti ai laboratori sanno già leggere si possono svolgere attività utili a migliorare le capacità e le tecniche di lettura, ma anche ad analizzare e liberare le loro emozioni.

Scegliendo in anticipo passi specifici di narrazioni già svolte si costruiscono giochi di lettura per migliorare la velocità, la dizione e l'espressione. Molteplici sono gli esercizi divertenti da provare e molti ne offre la fantasia: lettura a bocca larga, a denti stretti, lettura velocissima oppure una parola sì e una no; lettura di tutte le parole con una vocale unica; lettura cantata con ritmi diversi (es. rap, lirico, melodico) o su basi musicali conosciute; lettura con l'imitazione di voci (strega, orco, uomo, donna), o con intonazioni particolari (gridata, sussurrata, indifferente, arrabbiata, gioiosa, piagnucolosa).

Con i bimbi più piccoli, che ancora non sanno leggere, i medesimi giochi possono essere sviluppati con l'utilizzo di frasi brevi e facili da memorizzare.

Attività di elaborazione visiva

È questa, paradossalmente, la fase preferita dai bambini: dopo la lettura dei racconti, per consentire di appropriarsi dei contenuti della narrazione svolta, sollecitarli a riflettere e a liberare le emozioni provate, è sufficiente fornire loro fogli bianchi o colorati, grandi o piccoli, armarli di matite e pennarelli e dare tempo per liberare la fantasia. Con i disegni realizzati si possono ricostruire le tappe del racconto e creare cartelloni da esporre in punti strategici della biblioteca, allestire uno spazio espositivo delle loro creazioni.

Attività di elaborazione letteraria

Piccoli lettori crescono e diventano scrittori: dopo aver ascoltato a lungo i racconti inventati da altri, i bambini possono cimentarsi nella costruzione di fiabe e racconti, utilizzando i personaggi nati dalla loro fantasia o guidati da semplici tecniche suggerite da un adulto. Le tecniche suggerite di seguito possono essere svolte a gruppi di 3 o 4 bambini



o individualmente:

- costruzione di sequenze narrative con l'utilizzo delle carte di Propp;
- invenzione di storie utilizzando come punto di partenza stimoli musicali, immagini, brevi incipit da proseguire;
- produzione di poesie o componimenti originati dalla pura, semplice, libera fantasia dei bambini stessi.

Principali obiettivi

In sintesi a cosa serve un laboratorio di lettura e scrittura?

- Abitudine ed educazione alla lettura, allargamento degli orizzonti culturali, espansione della conoscenza e della libertà intellettuale;
- aiuto nella lettura scolastica (spesso è un tipo di lettura meccanica che risponde all'esigenza primaria della scuola direttamente correlata al "saper leggere e scrivere"). La lettura di fiabe, racconti e libri di varia natura offre al bambino un significativo contributo alla comprensione del testo e dei suoi svariati significati attraverso un approccio espressivo, ludico e interart, ovvero attraverso una strategia esperienziale che rende i bambini più motivati e più sicuri di se stessi. L'obiettivo secondario, ma non meno importante, è quello di ottenere un valido aiuto nell'apprendimento scolastico, soprattutto nei casi di difficoltà specifiche letto-scrittore, i DSA (dislessia/disgrafia, falsa dislessia, dislalia);
- educazione alla creatività, alla fantasia, al gioco dell'immaginazione; possibilità interdisciplinare di dialogare con diversi linguaggi: grafico/pittorico, gestuale/teatrale, musicale, manuale, motorio... È possibile inventare, mettere ponti, creare storie diventando piccoli scrittori oppure inventare un piccolo testo teatrale, diventando attori e registi;
- sviluppo della socializzazione, della comunicazione, del lavoro di gruppo; il bambino è spinto a riconoscere la propria identità e a integrare l'alterità; ogni bambino confronta i suoi limiti fisici e psicologici e incontra l'altro, comunicando e interagendo con lui;
- strutturazione del processo di autoconoscenza e strumento utile per l'educatore per conoscere il mondo del bambino in generale e fare la "fotografia" del singolo bambino (agi e disagi); le narrazioni e le storie elaborate, le frasi, i ricordi e le citazioni sono lette come proiezioni del mondo emotivo/affettivo infantile e delle sue difficoltà espresse attraverso l'immaginario poetico;

- formazione al pensiero libero, educazione alla tolleranza, integrazione e accettazione delle idee altrui. È vivo il pensiero di Voltaire che recitava: "Non sono d'accordo con te, ma sarei disposto a morire affinché tu possa esprimere liberamente le tue idee".

Dentro e fuori la biblioteca: idee per animare e coinvolgere

Bookcrossing:

- consiste nella pratica di una serie di iniziative collaborative volontarie, e completamente gratuite, che legano la passione per la lettura e per i libri alla passione per la condivisione delle risorse e dei saperi. L'idea di base è di rilasciare libri nell'ambiente naturale, compreso quello urbano, o "into the wild" in piena natura, ovvero dovunque una persona preferisca, affinché possano essere ritrovati e quindi letti da altre persone. È possibile realizzare un centro operativo o zona con tavoli e sedie da cui partire e dove, a piacere, i partecipanti o persone coinvolte casualmente, possono anche scambiarsi direttamente i libri che interessano maggiormente. Si stabiliscono contatti, si scambiano idee e si costruiscono nuovi rapporti sociali.

Bancarelle per il prestito di libri personali o realizzati dai bambini stessi:

- periodicamente è possibile organizzare questi eventi che risultano assai graditi ai bambini per l'aspetto inerente lo scambio o l'eventuale vendita del libro che favorisce lo spirito d'iniziativa e di autopromozione, oppure per quello riguardante lo scambio culturale e la forte motivazione alla letto-scrittura, che produce benefici effetti sul piano dell'apprendimento e dell'integrazione.

Giochi ed eventi organizzati per coinvolgere i genitori:

- se il bambino frequenta la biblioteca, inevitabilmente, anche la famiglia comincerà a frequentarla, specie se viene organizzata e predisposta in un ambiente aperto, flessibile e ricco di stimoli in varie direzioni: lettura di giornali e riviste, consultazioni bibliografiche alternate a ricerche su Internet, multimedialità e possibilità di socializzare o formarsi permanentemente. Ideale per questa azione di coinvolgimento dei genitori è la programmazione di attività che riguardano i lavori dei bambini, l'allestimento di piccole forme teatrali, serate dedicate al gioco e all'animazione, programmi di ascolto musicale guidato e supportato da interessanti attività grafico-pittoriche e di discussione.



La bibliomobile:

- gruppi di bambini, a rotazione, vanno in giro con un agevole carrello adattato allo scopo e, accompagnati da un adulto responsabile, propongono il prestito dei libri esposti (letteratura infantile ma anche le ultime novità letterarie per gli adulti), invitando chi ancora ne è sprovvisto, alla sottoscrizione della bibliotessera il cui versamento è rinviato all'ingresso vero e proprio nella struttura comunale. La portata promozionale della proposta, semplice e a costo zero, è enorme se rapportata, soprattutto, alle potenzialità di visibilità data alla cultura, ai libri e al movimento creativo che viene generato.



SERVIZIO DI RISTORAZIONE SCOLASTICA, PROGETTO "BENESSERE E EDUCAZIONE ALIMENTARE PERMANENTE"

Premessa sul servizio

Da tempo è riconosciuta l'importanza di un'alimentazione sana e corretta per assicurare e promuovere un'idea di salute intesa nella sua accezione più ampia, cioè come benessere psicofisico e relazionale, specie per i più piccoli che sono i soggetti più vulnerabili e più esposti ai potenziali rischi derivanti da un'alimentazione sbagliata.

La scuola è ritenuta il luogo per la formazione della persona e non può quindi esimersi dal compito di promuovere, attraverso un'attività di educazione alimentare avviata sin dalla prima infanzia, l'uso corretto dei cibi e l'acquisizione di comportamenti che porteranno i bambini, nel tempo, ad essere consumatori consapevoli e coscienti.

Non va dimenticato, infatti, che la mensa scolastica è un servizio che si prende cura, attraverso la somministrazione del pasto principale, della corretta crescita e della salute di tanti minori che vanno da 0 a 14 anni i quali, mediamente, utilizzano tale servizio per una decina d'anni. Far acquisire uno stile alimentare sano rappresenta un importante progetto educativo mirato alla maturazione globale dei ragazzi, che coinvolge tutta la comunità educante: le scelte alimentari, sempre più spesso condizionate da informazioni pubblicitarie mass-mediatiche, sono rivolte a cibi pronti per il consumo, a discapito di alimenti semplici e importanti per la salute, come frutta e verdura. Una grande responsabilità per i soggetti preposti alla guida, al controllo e alla fruizione del servizio (ASL, amministrazioni comunali, aziende di ristorazione, scuole e bambini) che, con grande rigore, sono chiamati insieme, ognuno per le sue specifiche competenze, a identificare precise linee-guida, a redigere menù vari e bilanciati, a cogliere le strategie educative permanenti finalizzate a cogliere esigenze, mutamenti sociali e stabilire regimi igienico-sanitari.

Il menù proposto deve coniugare l'esigenza di una dieta sana e rigorosa con la legittima richiesta, da parte dei piccoli utenti del servizio di ristorazione scolastica, di un menù gustoso e appetibile, più vicino ai moderni stili nutrizionali e aperto a nuove esperienze alimentari: deve valorizzare i piatti della tradizione e la ricchezza gastronomica delle diverse regioni italiane, curare la preparazione dei piatti e riproporre il modello nutrizionale della "dieta mediterranea", contraddistinta da consumo di frutta, verdura, pesce, olio extravergine d'oliva.

Tale modello, tipico della nostra tradizione, prevede anche il consumo di legumi, cereali e un consumo contenuto di latticini e carni, e a questo stile nutrizionale è stato attribuito un ruolo protettivo e preventivo nei confronti delle malattie cosiddette "da civilizzazione" come ipertensione, arteriosclerosi, diabete, tumori e obesità, specie quella infantile.

È dunque assai importante recuperare le buone abitudini alimentari della dieta



mediterranea sia a scuola che a casa puntando, al riguardo, sulla collaborazione delle famiglie per completare l'educazione e l'adesione a questo modello nutrizionale.

Menù, commissione mensa e controlli

È consigliabile applicare tabelle dietetiche distinte per la scuola dell'Infanzia, per quella Primaria e Secondaria. Il menù, ruotando su almeno quattro settimane, deve tenere conto di alcune variazioni riferite al menù invernale, adottato nei mesi che vanno da ottobre a febbraio, e a quello primaverile nei mesi compresi tra marzo e giugno/luglio (centri estivi). Per ottenere il massimo dell'efficienza e favorire un efficace controllo del servizio di ristorazione scolastico, è necessario coinvolgere i genitori istituendo una commissione mensa. Di norma tale organismo è formato da rappresentanti dei genitori, degli insegnanti e del Comune – a cui compete la responsabilità di gestione del servizio scolastico – ma vi possono accedere, se invitati, sia gli addetti della società appaltatrice (cuochi e responsabili cucina) che consulenti HACCP (*Hazard Analysis and Critical Control Point* Analisi dei Rischi e Controllo dei Punti Critici) e/o rappresentanti del Dipartimento ASL "Igiene degli Alimenti e della Nutrizione".

La commissione si riunisce ogni due mesi circa (ma i controlli e le visite ai centri cottura devono essere molto più frequenti) e, oltre a verificare l'andamento generale del servizio, ne valuta la qualità assaggiando o consumando direttamente i pasti.

Giudica, inoltre, l'operato del personale di cucina e sala, avvalendosi di una precisa scaletta di indicatori quali sanificazione degli ambienti, comportamento, pulizia e abbigliamento degli operatori. Frequenza delle riunioni, puntuale osservazione e controllo svolti nelle mense, costante lavoro di proposta della commissione mensa, garantiscono maggiore efficienza nel funzionamento del servizio stesso.

Di concerto con la commissione vengono stabiliti i menù tenendo conto, nell'adottarne di nuovi o nel proporre variazioni, di usi, tipicità locali, modalità e caratteristiche di ogni singola scuola, e nelle tabelle dietetiche si potranno prevedere le deroghe approvate per motivi etico-religiosi (nei casi in cui non è consentito consumare carne) o per motivi di salute (allergie alimentari, diete etc.), precisando che queste ultime necessitano di certificazione medica con validità di un anno. L'attuale tendenza è la rivalutazione dell'acqua potabile (opportunamente refrigerata e filtrata) che non rappresenta un ripiego rispetto all'uso dell'acqua minerale, ma una precisa scelta: si considera, infatti, l'acqua del rubinetto più controllata e sicura rispetto a quelle minerali.

COME SI REALIZZA UN BUON SERVIZIO DI RISTORAZIONE SCOLASTICA?

Primo obiettivo: Capitolato di Qualità

Il primo risultato da raggiungere è quasi scontato, ma poco applicato e sovente sottovalutato dalle famiglie. Per "mangiare bene" occorre badare alla qualità:

- dei prodotti e degli alimenti utilizzati;
- della tabella dietetica sana, bilanciata, rispettosa di stagionalità e territorialità;
- degli aspetti inerenti la convivialità e la comunicazione nella sala di refezione.

Per fare tutto ciò occorre redigere capitolati che prestino grande attenzione ai prodotti impiegati, all'organizzazione dei centri di cottura e ai servizi aggiuntivi, intesi al miglioramento dell'aspetto educativo, relazionale e conviviale.

Ai fini dell'aggiudicazione delle gare d'appalto, è molto importante considerare i seguenti elementi:

- riservare un giusto peso agli aspetti dell'economicità del costo-pasto, ma badare a renderlo proporzionalmente inferiore agli aspetti qualitativi;
- puntare l'attenzione sul merito dell'offerta ristorativa, attribuendo massimo peso, in termini di punteggio assegnato, alla qualità del servizio offerto.

Richieste dell'amministrazione inerenti la qualità del servizio:

si premieranno le migliori offerte riguardanti

(migliore offerta= maggior punteggio ottenuto):

fornitura

- prodotti agro-alimentari provenienti da colture biologiche che verranno impiegati nella preparazione dei pasti;
- filiera alimentare (provenienza e tracciabilità dei prodotti offerti);
- offerta qualitativa dei prodotti utilizzati nel piano dietetico dei menù, con elencazione di eventuali prodotti DOP e IGP;
- proposte per l'acquisizione dei prodotti presso aziende locali secondo la logica della territorialità e dell'approvvigionamento dei prodotti alimentari "Km. 0";

organizzazione dei centri cottura

- piano di manutenzione straordinaria dei centri cottura e della sala di refezione: significa ammodernare e mettere a norma cucina e attrezzature ma, soprattutto, compiere interventi significativi nei locali in cui i bambini consumano i pasti; gli spazi devono risultare ampi, luminosi, provvisti di arredo creativo e fantastico. L'ambiente deve offrire accoglienza, socializzazione e convivialità; programma di manutenzione relativo alle attrezzature esistenti tanto nel centro di cottura quanto nei punti di refezione;
- piano per lo smaltimento dei rifiuti, recupero e distribuzione delle eccedenze alimentari;

organico del personale impiegato

- presentazione del personale che verrà impiegato nello svolgimento delle attività di preparazione dei tavoli, nel porzionamento e nella distribuzione delle pietanze;



- redazione del piano formativo e di aggiornamento permanente;
- ideazione di un piano inerente l'aumento del consumo di frutta, verdura e pesce;
- redazione del piano per le diete speciali;

proposte inerenti la qualità dei servizi aggiuntivi utili per il miglioramento del servizio di ristorazione scolastica

- proposte educative;
- proposte per dare attenzione al disagio alimentare;
- proposte per menù speciali in giornate particolari.

Progetti di collaborazione tra mensa, commissione, dipartimento nutrizione, genitori e bambini: educazione permanente

Occorre curare la promozione di progetti permanenti di educazione alimentare e per fare ciò sono di fondamentale importanza la collaborazione e la sinergia tra diverse istituzioni.

L'ufficio scolastico comunale, l'istituto scolastico, il servizio di igiene degli alimenti e della nutrizione dell'ASL, la società appaltatrice e la commissione mensa collaborano insieme ad un progetto di educazione alimentare rivolto a tutti gli allievi, prefiggendosi diverse finalità:

- di insegnare a suddividere i pasti, regolando la qualità e quantità dei nutrienti da assimilare nel corso della giornata, valorizzando il momento della prima colazione;
- coinvolgere le famiglie attraverso incontri con genitori e insegnanti gestiti da esperti nutrizionisti; prevede anche attività educativo-creative e di laboratorio con i bambini.

Breve percorso formativo rivolto alle famiglie

Incontri vertenti sull'alimentazione in generale, l'alimentazione infantile e la refezione scolastica, le intolleranze, le allergie e il disagio alimentare infantile.

Si affrontano i temi dell'alimentazione in generale e della refezione scolastica in particolare, ma si sottolinea, soprattutto, l'importanza della prima colazione elencando almeno tre motivi per non rinunciarvi:

- al risveglio, l'organismo deve essere rifornito di energia, nutrienti ed acqua per reintegrare le riserve impoverite nelle otto ore di digiuno notturno;
- i bambini che consumano una prima colazione adeguata mostrano più attenzione e prontezza di apprendimento. Anche negli adulti che fanno colazione si evidenzia una maggiore efficienza lavorativa;
- la colazione deve essere leggera, digeribile, saziante. Proteine e grassi (in latte, yogurt, prodotti da forno con uova, farina, cacao) hanno un ruolo importante in

questo senso.

Le famiglie vanno coinvolte pienamente nel progetto, attraverso uno o più incontri, dove verranno spiegate le finalità del progetto, trattando il problema della prima colazione e dello spuntino consumato durante l'intervallo (abitare i bambini a mangiare poco, ma soprattutto assumendo frutta, yogurt, porzioncine di dessert fatti in casa...). I medesimi incontri possono costituire l'occasione per illustrare alle famiglie la qualità del servizio fornito e dei controlli che vengono effettuati (sugli acquisti, nel magazzino di deposito, su tutte le fasi di lavorazione e cottura, sulla pulizia degli alimenti e le attrezzature, sul comportamento igienico del personale).

Tali controlli sono effettuati dalla ditta appaltatrice, secondo quanto stabilito nel Decreto Legislativo n. 155/97 che prevede la realizzazione di uno specifico piano di autocontrollo secondo il sistema dell'HACCP.

Altri controlli possono essere effettuati dalle autorità preposte all'accertamento igienico-sanitario, come il personale dell'ASL o dai rappresentanti della commissione mensa.

Breve percorso formativo rivolto ai bambini

È possibile predisporre una serie di incontri incentrati sul tema dell'alimentazione per i bambini della scuola primaria e secondaria di 1° grado: gli incontri mirano a informare e educare ma soprattutto a coinvolgere i bambini/ragazzi, a dialogare, a cogliere e a capire i diversi modi di alimentarsi. Modi "giusti" e "sbagliati", vecchie tradizioni e moderne tendenze, nuovi riti collettivi del week-end messi a confronto, discussi e illustrati, fornendo alla fine un chiaro indirizzo nonché poche, semplici regole di educazione alimentare.

Gli argomenti trattati possono così orientarsi:

1. spiegare ai bambini la finalità del progetto e le modalità di attuazione, in piena collaborazione con gli insegnanti, introducendo il concetto di "spuntino furbo", quello spuntino che non appesantisce ma dà tanta carica e crea uno spirito di gruppo tra i bambini;
2. conoscere il menù settimanale dal punto di vista nutrizionale, parlando dei vari principi nutritivi:
 - proteine: carne, latte, legumi, uova, formaggio e pesce;
 - carboidrati: pane, pasta, cereali;
 - lipidi: olio, burro;
 - vitamine e sali minerali: frutta e verdure;
 - apporto calorico distribuito nell'arco della giornata.

Durante lo svolgimento del progetto verrà constatata l'attenzione prestata agli argomenti proposti e verrà valutato il successo della sperimentazione inerente lo "spuntino dell'intervallo".

**Spuntino a scuola durante l'intervallo**

Il progetto prevede una fase sperimentale in cui verrà proposto lo "spuntino furbo" per la settimana, ovvero il consumo, durante l'intervallo a scuola, di frutta fresca, yogurt e altri dessert generalmente offerti a fine pasto e non consumati dalla maggior parte dei ragazzi.

Ecco la tabella proposta periodicamente alle famiglie:

LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	VENERDÌ
Frutta di stagione	Dessert	Succo e crackers	Frutta di stagione	Pane e marmellata

Contropubblicità

Attività di laboratorio grafico-pittorico sul tema della creazione di forme di pubblicità inerenti l'educazione alimentare (ad esempio promuovere il consumo di frutta) e sulla capacità di reinvenzione delle più famose pubblicità televisive o veicolate da giornali e manifesti. Questa attività ha un valore formidabile in quanto aiuta il bambino a capire il condizionamento del messaggio pubblicitario, rompendone il meccanismo e rovesciando la strategia complessiva di funzionamento: il consumatore più debole si appropria della tecnica di persuasione, diventa protagonista e lancia, a sua volta, campagne pubblicitarie creative in difesa dei suoi bisogni connessi al benessere, oppure si diverte prendendo in giro i prodotti più reclamizzati, dando una risposta "contropubblicitaria" al "messaggio ingannevole".

I lavori, realizzati su grandi cartelloni di cartoncino, saranno esposti per una settimana in una mostra presso la scuola o altro locale pubblico, con la predisposizione di un calendario di visita riservato alle scuole del territorio.

Tutti i lavori possono essere fotografati e inseriti nei siti Internet di Comune e Scuola.

Laboratorio del gusto

Momento sociale ed educativo in cui il bambino si esprime in "coralità di classe" e impara ad utilizzare i cinque sensi per la definizione personale delle caratteristiche intrinseche di un alimento.

Olfatto, tatto, vista, udito e gusto valorizzano gli alimenti di alta qualità nutrizionale e risvegliano il gusto "addormentato" dei bambini abituato a riconoscere pochi alimenti, generalmente quelli più ricchi di grassi, zucchero o sale. La varietà è bandita dai nuovi stili nutrizionali infantili che si abituano presto alle merendine, al pesce pastellato e formato bastoncino, ai surgelati che finiscono fritti in padella, così come patatine e salatini consumati in tutti i modi. È emerso, recentemente, che il gusto dei bambini si è abituato prevalentemente a riconoscere e ad apprezzare il gusto salato e dolce mentre tutte le

gradazioni intermedie sono sconosciute e vengono rifiutate a priori.

Per riequilibrare questa cattiva impostazione si può intervenire "lavorando" davvero in cucina dove, in collaborazione con l'impresa che gestisce la ristorazione scolastica e le associazioni locali, è possibile creare momenti pratici per far conoscere ai bambini una realtà sconosciuta dove essi imparano a:

- riattivare i sensi annusando, toccando, assaggiando e ascoltando attentamente, con gli occhi bendati (momento ludico introduttivo di riconoscimento e scoperta delle qualità organolettiche);
- conoscere da vicino, imparando a ricordarli e nominarli, i principali ODORI usati in cucina, dal prezzemolo all'aglio, dal basilico al sedano per arrivare a quelli meno comuni;
- riconoscere e imparare a discriminare i diversi tipi di zucchero, di sale, di caffè e di miele; tutta la vasta gamma dei SAPORI come i condimenti, gli oli e le spezie;
- arrivare a preparare alcune specialità come torte, dolcetti e tagliatelle di pasta fresca "tirata al mattarello", attivando soprattutto il TATTO e godendo del piacere procurato dagli impasti con farina e acqua.

È possibile arrivare a riconoscere anche, attraverso la successiva analisi VISIVA e UDITIVA, la freschezza degli alimenti e dei prodotti agro-alimentari osservando e ascoltando attentamente le caratteristiche inerenti il colore, la lucentezza, la presenza di macchie, o il suono prodotto dal porzionamento di pane, grissini o frutta.

Piccolo laboratorio del fare: "oggi cucino io!"

Occorre iniziare da elaborazioni semplici che implicano un intervento manuale: è come il gioco degli impasti con la sabbia o con il fango, ma qui c'è più entusiasmo perché tutto ciò che stato manipolato diventa un prodotto creativo, perché ogni piccolo allievo può decorare la sua torta o la pizzetta, decidendo quale forma dare agli gnocchi o ai biscotti realizzati, e infine tutto può essere consumato con soddisfazione. Il ciclo virtuoso completa così il suo percorso passando dall'ideazione alla realizzazione personalizzata, fino all'assunzione del cibo autoprodotta che determina gratificazione e autostima, e avvia un percorso conoscitivo nutrizionale attivando un prezioso contatto con gli alimenti e introducendo il bambino ad una corretta educazione alimentare. Alla fine del percorso "Oggi cucino io!" ogni bambino riceverà in dono il mattarello personale, il grembiule e gli stampini del "cuore".

Questo percorso si può realizzare in più tappe, alcune delle quali necessitano dei consueti spazi scolastici quali l'aula riorganizzata all'uopo o un salone, mentre per l'ultimo incontro è indispensabile chiedere ospitalità nel centro cucina per effettuare le fasi di cottura e l'adeguata preparazione dell'evento che, per moltiplicare la sua valenza educativa ed emulativa, va condiviso con altre classi o scuole. Necessario: piatti e bicchieri di plastica, formine, mattarelli e grembiulini, farine di diverso tipo, acqua, sale, zucchero...



Concorso “Good-Food” e “Piccolo chef: inventa un piatto sano”

Riservato ai gruppi classe e monitorato da Commissione e addetti mensa.

Sono concorsi riservati ai gruppi classe e volti all’individuazione dei comportamenti e degli atteggiamenti “virtuosi” in mensa. Il “mangiar bene” non è solamente teoria ma si attua attraverso pratiche quotidiane.

La Commissione mensa e gli operatori del centro cottura, valuteranno ed eleggeranno:

Good-Food

- la classe più educata e più ordinata a tavola;
- quella più aperta alla comunicazione e ad una corretta convivialità;
- quella che consuma tutto ciò che è previsto dal menù.

Piccolo chef

- la classe che ha creato il piatto considerato più sano e originale;
- quella che ha ideato il piatto più gradito e più votato dagli altri bambini durante i pasti.

Progetti correlati

Una serie di attività correlate al servizio sono vitali e indispensabili:

- progetto “qualità mensa”, che può essere attivato per monitorare e migliorare qualità/quantità del cibo e organizzazione del servizio, ponendo particolare attenzione agli aspetti educativi e sociali correlati alla sana alimentazione e allo “stare insieme a tavola”;
- progetto “alimentazione e ambiente”, che prevede una collaborazione tra enti territoriali, associazioni e produttori/rivenditori locali per promuovere il consumo di prodotti agro-alimentari e tipici (DOP, IGP), attraverso la riproposizione di alcuni piatti tradizionali;
- programma inerente il rapporto tra salute, corretta alimentazione e benessere psicofisico;
- cura e attenzione in favore del refettorio, inteso come ambiente socializzante che deve tenere conto dello corretta riorganizzazione/progettazione dello spazio a disposizione, del buon apporto di luce naturale, della presenza di cartelloni, informazioni e messaggi sulla corretta nutrizione, ideati e realizzati dai bambini stessi;
- programmazione di visite periodiche a cascine, agriturismo, centri di produzione e trasformazione alimentare, utili per mettere il bambino in contatto con l’ambiente rurale e contadino sconosciuto, la realtà della natura, il mondo degli animali che gli è completamente estraneo, specie quello degli animali da cui si ricavano prodotti di cui si nutre giornalmente (latte, formaggi, carne, uova...);
- interventi di prevenzione dalle droghe; il contesto educativo alimentare e la trattazione di argomenti che coinvolgono i concetti di salute e benessere,

possono costituire terreno fertile per informare adeguatamente i bambini/ragazzi circa la “questione droga”. A partire dai 13/14 anni – ma in alcune aree anche prima – i ragazzi entrano precocemente in contatto con questa realtà e vi entrano completamente indifesi, fragili e disinformati ma, soprattutto, con poche alternative o aiuti sociali in termini di spazi o potenzialità educative: raramente si possono esprimere sviluppando interessi creativo-culturali, impegnandosi in attività sportive, aggregative o, semplicemente, trovandosi per parlare e stare insieme. Dunque più informazione, più attenzione alla sfera emozionale e sentimentale, più spazi e programmi per educare e prevenire in città.



DIDATTICA COOPERATIVA

A cosa serve? Primo obiettivo: imparare a lavorare in gruppo

I bambini devono essere in grado di adattarsi rapidamente ai continui cambiamenti economici, scientifici, sociali e culturali. Non è più tempo di comportarsi in modo individualistico e competitivo: le situazioni che si vivono ogni giorno si affrontano meglio in modo cooperativo.

Se si chiede al mondo del lavoro quali siano le qualità professionali più richieste, la risposta sta spesso nel lavoro di gruppo, nella capacità di collaborare e comunicare con gli altri in funzione di un obiettivo comune.

Le capacità necessarie per il lavoro di gruppo, comprese le comunicazioni interpersonali, la capacità di negoziare, il lavoro di squadra, sono essenziali negli odierni ambienti eterogenei della scuola e del lavoro.

La scuola di oggi, al contrario, mette l'accento sulla competizione e sul profitto individuale, a scapito della collaborazione e del successo di gruppo, e così la didattica tradizionale non riesce più a motivare i ragazzi e neppure a trasmettere adeguata e sufficiente conoscenza. Le nuove generazioni, invece, hanno bisogno di acquisire abilità nella gestione delle informazioni e delle relazioni interpersonali, devono "imparare ad imparare" per essere in grado di farlo tutta la vita. La scuola non dovrebbe più essere solo il luogo dove acquisire conoscenze, ma adeguarsi al ritmo delle trasformazioni sociali e delle innovazioni tecnologiche che caratterizzano lo sviluppo della società contemporanea, per formare competenze e capacità. L'insegnamento deve diventare anche capacità di gestire la classe, motivare gli studenti ad apprendere e cercare di soddisfare i loro bisogni individuali.

L'interesse del mondo della scuola per l'applicazione di metodologie di tipo cooperativo, tendenti a valorizzare l'importanza delle interazioni sociali nel processo di insegnamento-apprendimento, è motivato da queste ragioni. Si deve favorire la cooperazione in modo da acquisire quelle abilità relazionali e quegli strumenti cognitivi necessari per cogliere, interpretare e gestire i cambiamenti e, quindi, per auto-orientarsi nei diversi ambiti del contesto sociale e lavorativo.

Collaborare vuol dire lavorare insieme, il che implica una condivisione di compiti e una esplicita intenzione di aggiungere valore: creare qualcosa di nuovo o differente attraverso un processo collaborativo deliberato e strutturato che non sia un semplice scambio di informazioni o un'esecuzione di istruzioni.

Occorre valorizzare l'esperienza del vivere con gli altri, che non è un fatto istintivo nei comportamenti umani, ma un aspetto che necessita di essere sviluppato e potenziato.

Il conseguimento di tali obiettivi non è l'unico – e neanche il più impegnativo – di fronte al quale si trova oggi il mondo della scuola. Non si deve infatti dimenticare la necessità di trovare soluzioni di progettazione didattica che adattino gli obiettivi fissati alle esigenze



dei singoli studenti – cioè che tengano conto delle loro diversità in termini di stile cognitivo, di stile di apprendimento, di condizioni di sviluppo, di personalità, di capacità intellettive, oltre che, naturalmente, della presenza di eventuali limiti di varia natura – pur nella prospettiva di interventi previsti per tutta la classe.

I bambini, nel lavoro di gruppo, imparano ad affrontare situazioni complesse e a volte imprevedibili, e così facendo imparano a dare il meglio di sé scoprendo e valorizzando risorse personali insospettite.

Il risultato è, innanzitutto, lo sviluppo e il potenziamento di abilità cognitive generalmente superiori a quelle richieste dalle attività proposte dalla scuola tradizionale, e la loro applicazione si estende dalle situazioni artificiali del contesto di classe a quelle più autentiche della vita reale. Inoltre, indotti a coordinare il proprio impegno con quello dei compagni per raggiungere determinati scopi, i bambini, col tempo, imparano ad apprezzare il valore della responsabilità individuale, della collaborazione, dell'aiuto, dell'accettazione del diverso da sé, del contributo dell'altro, della conoscenza come sforzo condiviso, elementi questi che sono alla base delle cosiddette comunità di apprendimento, verso le quali oggi gli esperti rivolgono una particolare attenzione.

Le basi teoriche della didattica cooperativa

Il concetto di apprendimento significativo e autonomo, opposto a quello mnemonico e passivo, basato sull'esperienza e capace di destare gli interessi vitali del soggetto che apprende, proviene dagli studi di Carl Rogers (psicologo statunitense, fondatore della terapia non direttiva e noto in tutto il mondo per i suoi studi sul *counseling* e la psicoterapia all'interno della corrente umanistica. Importanti i suoi studi sulle dinamiche di gruppo). L'apprendimento scolastico, come tutto il processo educativo, può arricchirsi e diventare significativo solo se viene investita l'intera personalità dello studente, in costante interazione con la personalità dell'insegnante e degli altri studenti. Ogni bambino deve sentirsi soggetto attivo.

Il metodo cooperativo promuove:

- un miglioramento delle relazioni interpersonali tra gli studenti, indipendentemente dalle differenze dovute alle capacità e alle caratteristiche di ciascuno;
- il rispetto e il riconoscimento di ciascuno quale persona competente;
- una maggiore consapevolezza dei punti di vista e delle diverse prospettive;
- il pensiero creativo, perché facilita la comunicazione e la condivisione di molte idee;
- il successo di tutti gli studenti del gruppo, in modo tale che ciascuno si senta competente.

La caratteristica fondamentale della didattica cooperativa è l'abbattimento della dinamica per cui l'insegnante intrattiene una relazione privilegiata con il sapere, mentre quella dell'alunno è inadeguata o inesistente. Il ripristino di un ruolo attivo del bambino

nell'apprendimento e nella comprensione delle pratiche educative non può prescindere dal completamento del triangolo "sapere–insegnante–alunno" con un quarto elemento dato dalla sintesi di ambiente, relazioni, storie e vissuti, corporeità ed emozioni.

L'apprendimento cooperativo è un modello di insegnamento–apprendimento che si fa carico, in modo esplicito, sia della dimensione disciplinare che della dimensione affettiva e sociale delle relazioni tra gli attori della scena didattica.

Ogni gruppo cooperativo è costituito da cinque o sei alunni che, oltre ad assolvere ad uno specifico compito disciplinare, devono scegliere di assumere uno dei seguenti ruoli: il coordinatore, cioè l'alunno leader che deve far sì che il suo gruppo raggiunga il migliore risultato possibile; il comunicatore, che è l'alunno orientato al gruppo ed è responsabile del clima relazionale; il segretario, che è la memoria del gruppo ed è responsabile della verbalizzazione dei risultati condivisi dal gruppo; il relatore, che è il portavoce del gruppo e relaziona oralmente sugli esiti del lavoro svolto collaborativamente; altri ruoli sono possibili, a seconda dell'esperienza e delle dinamiche di gruppo che si vengono a creare.

L'attribuzione di un ruolo ad un bambino è di fondamentale importanza: in questo modo infatti si dà piena attuazione alla sua autonomia, cioè lo si autorizza a prendere delle decisioni, a valutare e a controllare. Quando più ruoli agiscono contemporaneamente, si viene a stabilire una situazione di pari autorevolezza, che mette in atto il protagonismo delle persone, cioè la personalità, le emozioni, la capacità di decidere e gestire le varie competenze. Il riconoscimento di un ruolo da parte dei compagni, che avviene a prescindere dalle difficoltà della persona e si attua attraverso le relazioni interpersonali, favorisce il superamento di eventuali problemi (come ad esempio una scarsa autostima, la mancanza di regolazione, il senso di non efficacia) che altrimenti, cioè unicamente in base allo "status" di una persona, non sarebbe possibile affrontare.

È anche importante che ad ogni compito i ruoli non rimangano fissi ma vengano fatti ruotare, in modo che ognuno possa avere esperienze diverse e sviluppare differenti abilità sociali, riuscendo anche a percepire meglio le proprie competenze e inclinazioni.

È importante chiarire i benefici che derivano dall'uso del lavoro di gruppo o cooperativo con gli alunni disabili o in difficoltà/disagio relazionale, nonché le implicazioni di analisi e osservazione che i singoli bambini sanno esprimere circa le competenze sia disciplinari che sociali dei loro compagni meno integrati e meno dotati.

Tali benefici educativi includono anche la capacità implicita della didattica cooperativa di aiuto verso i soggetti più deboli, valorizzando le attitudini e i talenti spesso misconosciuti, che ciascuno detiene e, molte volte, rimangono inespressi.

La scelta di sperimentare il metodo dell'apprendimento cooperativo scaturisce proprio dall'esigenza di trovare nuove strade per migliorare l'aspetto relazionale all'interno della classe e favorire l'evoluzione nel processo di apprendimento degli alunni e, in particolar modo, degli alunni in difficoltà di vario tipo, sia sul versante dell'apprendimento che della relazione.



Nella tradizionale relazione tra insegnante e bambini si possono rilevare alcune problematiche: la comunicazione tra alunni e tra insegnante e alunni risulta spesso di tipo formale e, a volte, poco individualizzata; le possibilità di sostenere un dialogo efficace con tutti gli alunni sono scarse, con difficoltà nel gestire le differenze di apprendimento presenti all'interno di una classe; è difficile mantenere alti i livelli di attenzione e stimolare la motivazione personale, in quanto tutte le decisioni sul lavoro da effettuare sono prese dall'insegnante con il rischio di favorire un atteggiamento passivo verso la conoscenza.

L'apprendimento cooperativo costituisce un modello di insegnamento/apprendimento che aiuta ad affrontare le problematiche esposte, in quanto promuove l'interazione tra i componenti della classe, degli alunni tra di loro e con l'insegnante e favorisce il miglioramento del rendimento scolastico.

Quando gli studenti lavorano in gruppi in cui la collaborazione è tra pari, imparano a sfruttare i conflitti e le situazioni di competizione come strumenti positivi, sia per apprendere la disciplina che per sviluppare nuovi metodi di lavoro collaborativo.

I risultati delle diverse osservazioni che ho effettuato direttamente, concordano nel ritenere che il lavoro cooperativo implica un positivo cambiamento dell'ambiente in cui l'alunno vive la sua esperienza didattica. Gli alunni, infatti, lavorano più volentieri e con maggior piacere, divertendosi, come loro stessi hanno sottolineato a conclusione del lavoro.

Questo cambiamento del clima nella classe comporta un generale miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento, in particolare per la fascia di alunni più svantaggiati o disturbati.

A tale proposito si sono infatti osservate alcune evoluzioni sia in ambito cognitivo che in ambito relazionale. Mentre la lezione frontale offre poche occasioni per favorire il contatto interpersonale tra compagni e stimola la competizione creando "distanza" tra alunni dotati e alunni in difficoltà, l'apprendimento cooperativo favorisce la comunicazione tra studenti e con l'insegnante, aumenta il sostegno reciproco e il rispetto della diversità.

All'interno del gruppo tutti i componenti possono contribuire all'evoluzione del processo di apprendimento partecipando alla fase di ragionamento e di costruzione dei concetti, e ognuno impara ad esprimere e a percepire meglio le proprie competenze e inclinazioni attraverso l'assunzione dei diversi ruoli previsti nel lavoro cooperativo.

È stato possibile osservare che in tale contesto diminuisce lo squilibrio nella partecipazione tra alunni dotati e alunni in difficoltà. Tutti possono intervenire con maggior spontaneità e sono autorizzati, ognuno nel proprio ruolo, a prendere decisioni, a valutare, a controllare, contribuendo e condividendo la responsabilità del progresso del gruppo.

Attraverso la valorizzazione delle risorse individuali e l'aiuto reciproco, gli alunni in difficoltà trovano un ambiente favorevole al loro processo di apprendimento perché percepiscono maggior fiducia verso se stessi, quindi migliorano l'autostima e guardano ai loro errori e alle loro difficoltà credendo nel miglioramento.

Quando i bambini lavorano in gruppo e si esprimono oralmente si realizzano tre benefici:

- quelli più dotati mostrano metodi appropriati per affrontare un problema (come analizzarne il materiale nei suoi contenuti, come formulare argomentazioni e giustificazioni al loro approccio);
- un gruppo affronta un problema da una prospettiva più ampia e considera molte più opzioni, quali possibili soluzioni, di quante potrebbe pensare un individuo che lavori da solo;
- discutendo vari aspetti della soluzione di un problema e chiedendo aiuto agli studenti più dotati, i principianti del gruppo possono effettivamente partecipare alla risoluzione del problema e alla fine imparare a risolvere un problema senza l'aiuto dei loro coetanei.

Il livello e la qualità del funzionamento di un gruppo scolastico vengono valutati e misurati in riferimento ad una variabile specifica: la capacità di costituirsi come "gruppo di lavoro".

I compiti dell'insegnante (e del team) sono:

- rendere trasparente ai singoli e al gruppo, sia all'inizio del lavoro che in itinere, il progetto e il percorso operativo;
- fornire il sostegno per il lavoro dei singoli e per il lavoro e l'equilibrio del gruppo.

Osservazione e valutazione

Le riflessioni che emergono dall'osservazione delle esperienze didattiche effettuate rivelano che l'apprendimento cooperativo comporta vantaggi sia di tipo cognitivo che relazionale.

Gli alunni lavorano di più e con risultati migliori, sviluppano la capacità di lavorare in gruppo e di affrontare le difficoltà, riescono a memorizzare con più facilità, raggiungono livelli più alti di ragionamento e, sostanzialmente, mostrano di avere un rapporto più positivo con l'insegnante e con la disciplina.

La valutazione, nell'apprendimento cooperativo, è un momento importante e decisamente più complesso di quanto non lo sia di solito, poiché non si tratta di verificare solo il livello qualitativo e quantitativo dell'apprendimento, ma è necessario monitorare anche il progresso delle competenze sociali che mediano i processi di apprendimento. Inoltre, l'apprendimento cooperativo richiede che si considerino i risultati raggiunti, sia a livello individuale che a livello di gruppo.

Nell'esperienza di apprendimento cooperativo si prende in esame il duplice aspetto relazionale e disciplinare della valutazione e, non senza difficoltà, si cerca di gestire il problema su base individuale e di gruppo.

Il problema dell'osservazione e della valutazione delle competenze disciplinari e relazionali si pone come sfida, nel senso che occorre ridefinire la centralità della professione del docente inteso come educatore attento non solo all'insegnamento dei contenuti disciplinari specifici, ma anche all'instaurarsi di relazioni personali alla base dei processi di apprendimento.



LA SCUOLA

Variabili importanti per un lavoro di gruppo sono: i prodotti, i processi, nonché il *feed-back* e le azioni dei singoli e del gruppo. Le funzioni di un gruppo possono essere relative a:

RUOLI DI GESTIONE	RUOLI DI FUNZIONAMENTO	RUOLI DI APPRENDIMENTO	RUOLI DI STIMOLO
controllo dei toni di voce	spiegare idee e procedure	ricapitolare	criticare idee, non persone
controllo dei rumori e della situazione ambientale	registrare le esperienze	precisare	chiedere motivazioni
controllo della comunicazione non-verbale	incoraggiare la partecipazione	verificare la comprensione	sintetizzare
individuare il proprio ruolo	osservare i comportamenti	fare ricerche	sviluppare idee
limiti del proprio ruolo	fornire guida	comunicare	verificare soluzioni
esercizi e giochi di ruolo	fornire sostegno	elaborare	sviluppare opzioni
	chiarire e illustrare	approfondire	valutare esperienze



LABORATORIO DI MANUALITÀ ED ESPRESSIVITÀ INTERART

Utilità ed obiettivi

Mediante l'uso del corpo e, nello specifico, delle mani, il bambino prende contatto con la propria manualità e le proprie capacità creative. Egli esplora le proprie possibilità sensoriali tattili, riappropriandosi delle sue potenzialità costruttive e di quel concetto di "homo faber", ovvero uomo autonomo e costruttore dei propri mezzi ed utensili.

Il bambino scopre che sa fare in "prima persona" e prova una profonda gratificazione nell'uso del proprio corpo, nella riattivazione delle funzioni sensoriali, specialmente quelle tattili, e ottiene grande soddisfazione per i risultati conseguiti attraverso il completamento di una progettualità completa che parte dall'ideazione e arriva alla realizzazione del lavoro.

Si valorizza così il risultato finale e si ottiene la consapevolezza di aver riunito teoria e pratica, raggiungendo il duplice obiettivo di stimolare la creatività del bambino e di sviluppare, nel contempo, fiducia nelle proprie capacità e dunque stima di se stesso.

Obiettivi secondari

Viene stimolato un uso istintivo, ma anche consapevole, dei cinque sensi. Per la realizzazione di un manufatto può essere infatti richiesta un'osservazione tattile, olfattiva, uditiva e non solo visiva, del materiale utilizzato. Il bambino acquisirà così un'utile ed empirica conoscenza di qualità e proprietà di diversi attrezzi, materiali e di varie tecniche manuali, sperimentando che ogni area espressiva è strettamente correlata alle altre in modo interdisciplinare.

Apprende anche l'utile arte del riciclo: vecchi oggetti personali possono essere reinventati e materiali di scarto possono avere una nuova vita. Tutto secondo gusto e misura del giovane artista, che in questo modo impara la necessaria cura e attenzione per attrezzi e utensili d'uso.

Dove? Con quali materiali?

Per lo svolgimento del laboratorio sono necessari spazi adeguati: locali accessibili con facilità da chiunque, adeguatamente attrezzati con tavoli da lavoro e d'appoggio, e attrezzatura varia da bricolage: matite, carta, forbici, colla, spaghi etc.

Importante è l'utilizzo di materiale di facile acquisizione, di uso domestico, di recupero, come carta, plastica, stoffa, vetro e alluminio, ma anche materiali naturali che presuppongono una concezione aperta e dinamica della scuola.

Qualità indispensabile è la flessibilità dei locali che, all'occorrenza, possono essere svuotati per permettere attività a terra, movimento di gruppo, danza e esperienze micromusicali.



Come funziona?

Concepito come un laboratorio settimanale o quindicinale e per larghe fasce d'età, ad esempio dai 6 anni agli 8 anni, o dai 9 agli 11, il progetto prevede un percorso in *progress* per tappe, che si addenterà via via in conoscenze tecniche e uso di materiali, partendo dai più ordinari e comuni d'uso quotidiano, fino ad arrivare ai più inusuali. Il percorso di tipo pratico-manuale dovrebbe precedere gli altri e costituirne la base cui fare riferimento.

I bambini/ragazzi si cimentano con carta e materiali affini dappprincipio, per poi portare da casa oggetti d'uso comune o abiti consunti di cui sono ormai stufo, a cui vorranno provare a dare nuova veste o nuovo uso. Potranno essere previste uscite e passeggiate nei parchi della città al fine di ricercare e raccogliere materiali naturali quali sassi, bastoncini, cortecce, fiori etc. con cui potranno sbizzarrirsi la fantasia. Si propone in tal modo anche un'educativa rivisitazione e riscoperta degli ambienti naturali, fatta in funzione di quanto possano offrire in termini di materiali utili alla propria creatività; una nuova concezione di esplorazione "verde", e un nuovo modo di rapportarsi con le dimensioni naturali dove il bambino si confronta e si misura "realmente" non in modo indiretto e mediato, come spesso è abituato a fare, bensì vivendo il suo corpo come unità e metro spazio-temporale. Egli scopre così che, facendo cinque piccoli passi, potrà arrivare a toccare una staccionata, stabilire l'altezza di un cespuglio rapportandosi ad esso, misurare la lunghezza di un sentiero paragonandola al tempo medio di percorrenza.

Di volta in volta i partecipanti potranno portarsi da casa vario materiale di scarto, quali bottiglie in plastica, tappi, bottoni etc. per tentare ardite re-interpretazioni.

Lo spazio, gestito da persona competente per arte e vigilanza, dovrebbe essere quanto più pratico e specifico possibile nell'impartire le varie tecniche, aperto e libero quanto a progettazione ed interpretazione, proprio per favorire al massimo gli obiettivi previsti di stimolo della fantasia e di apprendimento delle tecniche. Sarà anche cura della persona che gestisce lo spazio, stimolare lo scambio di vedute e di collaborazione tra i bambini partecipanti al progetto, cosicché sia favorito al massimo un sano e costruttivo ambiente in cui la socializzazione possa trovare terreno fertile. Al termine della lezione, i bambini saranno indirizzati al riordino dello spazio ed alla cura degli attrezzi utilizzati. Alla fine del corso annuale potrà essere organizzato un vero e proprio "mercato" o banco d'esposizione e vendita in cui i bambini protagonisti del progetto cureranno sia l'allestimento che la gestione del proprio spazio.

In collaborazione con altri progetti didattici, che prevedono una messa in scena o una drammatizzazione, i bambini impegnati nel laboratorio di manipolazione potranno inventare e costruire scenografie, abiti e oggetti di scena, indispensabili alla drammatizzazione stessa. Occasione, dunque, per un progetto interdisciplinare che potrebbe coinvolgere diversi ambiti e discipline, pensando ad uno spettacolo/evento o lezione aperta. Gli insegnanti impegnati potrebbero collaborare nella gestione corale e condivisa di una

piece teatrale, a partire dal testo per realizzare eventuali musiche e arrivare alla definizione scenografica di quanto si intende mettere in scena. Sarà cura dell'educatore illustrare il progetto nel suo complesso ai partecipanti del laboratorio e distribuire, partendo dalle predilezioni dei singoli (per il legno, la stoffa, la plastilina...) le varie costruzioni da realizzare.

Così facendo ognuno lavorerà alla realizzazione di un proprio piccolo progetto personale, che confluirà infine in quel grande quadro d'insieme finale che è la messa in scena dell'opera.

ESPRESSIVITÀ INTERART

A – Espressività grafico-pittorica

Matite colorate, pastelli a cera, pennarelli

Costituiscono interessanti applicazioni a partire dall'uso della matita nera per l'esecuzione di temi cari all'osservazione, come lo scarabocchio, l'albero, la casa, la figura umana, la famiglia, gli animali e i paesaggi... Queste produzioni, oltre a facilitare il contatto del bambino con il mondo dei "segni, delle forme e dei colori", lo introducono gradatamente al piacere espressivo e liberatorio del disegno, e aiutano l'educatore a comprendere il bambino, evidenziando il suo sviluppo mentale, tratti di personalità o eventuali problematiche.

Si può proseguire con l'autoritratto e il ritratto a coppie (anche dai 5 anni di età) con matite a colori e proporre copie dal vero all'aperto, favorendo osservazione e contatto con la natura. Pastelli a cera e pennarelli costituiscono ancora modalità tecniche che privilegiano l'uso individuale ma, all'occorrenza, possono consentire un primo passo verso il lavoro di coppia o di piccolo gruppo. Abbinato a medie e grandi superfici, l'uso di tali strumenti traccianti favorisce un tipo di attività liberatoria che dà spazio al gesto motorio e permette di "espandere" segno e colore, esplorando lo spazio fisico e psicologico che va oltre il bambino, uscendo dall'esclusivo uso del foglio di quaderno o da disegno – che corrispondono agli angusti limiti personali – permettendogli di investire psicologicamente lo spazio grafico, spostandone i confini, pensando "in grande".

Pittura con tempera e pennelli – astrattismo

Affrontare questa esperienza spinge il bambino a lavorare in gruppo in modo naturale e istintivo, recuperando e applicando, nel campo espressivo, la metodologia presentata nella precedente scheda (didattica cooperativa). Il contatto quasi fisico con il colore accelera il processo di apprendimento legato alla conoscenza dei colori primari/secondari e alla composizione di tutte le possibili gradazioni cromatiche, eleggendo tale tecnica pittorica a lavoro esperienziale utile per alimentare curiosità e continuo desiderio di conoscenza.



In coppia è possibile realizzare la sagoma del proprio corpo o “ritratto-impronta”, lavori “in parità” o “alternanza” che abitano alla comunicazione e preparano alla realizzazione di astratti che consentono di liberarsi, di rilassarsi, senza doversi confrontare negativamente con la propria inadeguata – vera o presunta – capacità di “disegnare”. Il segno e la forma non sono importanti e solo la forza espressiva, alla portata di tutti, rappresenta il vero punto di forza.

Interessante anche il lavoro di riproduzione di “astratti d'autore”, che raggiungono l'obiettivo di avvicinare il bambino all'arte e fargli conoscere grandi maestri come Mirò, Matisse, Kandinsky, Calder i cui linguaggi egli sente particolarmente vicini e rappresentativi del suo mondo colorato e vivo. Questo lavoro può risultare utile come tappa intermedia per capire il valore simbolico del colore e iniziare un processo di autoconoscenza semplice ma efficace: il perché delle sue preferenze cromatiche, la scelta di particolari forme a discapito di altre, la quantità dello spazio occupato. Analisi di questo tipo, che sembrano appannaggio di esperti del settore, sono invece alla portata dei bambini. Essi riescono, con insospettabile intuito e sensibilità, a portare alla luce caratteristiche e originalità delle realizzazioni espressive: la conoscenza della storia dell'arte, di alcuni autori e di opere note può essere un arricchimento culturale ma anche un momento propedeutico per imparare a capire se stessi e il proprio mondo emozionale.

Opere effettuate con tecnica mista, “sand art” o “arte effimera”

Le risorse economiche sono sempre carenti a scuola e spesso è utile affrontare la questione del risparmio e fare attività a “costo zero” o all'insegna della massima sobrietà. Può risultare vantaggioso raccogliere all'aperto materiale naturale vario a cui aggiungerne altro di uso comune che ogni bambino può portare da casa. I materiali sono davvero infiniti, dalla carta al bottone, dal pezzetto di plastica alla stoffa; l'elemento necessario è un po' di colla vinilica diluita o meno, a seconda delle esigenze, a cui si unirà il colore di vario spessore e con varie modalità di stesura.

Questa tecnica aiuta davvero la fantasia e permette al bambino un pieno utilizzo delle mani e degli aspetti più interessanti, ormai desueti, di coordinazione oculo-manuale: la natura tridimensionale e plastica dell'opera, forgiata con destrezza di assemblaggio e sfoggio di tattilità, garantisce il contatto materico e la sensorialità, specie se si utilizzano farina o sabbia.

Quest'ultima diventa materiale indispensabile per provare a realizzare l'arte sulla sabbia (sand art) che si sperimenta al mare: occorre stendere uno strato sottile di sabbia su una superficie piana liscia. Il senso ispiratore di tale tecnica sta nel desiderio compositivo e ricompositivo senza fine che diventa un piacevole gioco, oltre che un valido contributo educativo per la presenza degli elementi di retrospettività (cosa c'era) e di ricomposizione (cosa ci sarà). Sono elementi tipici della spinta ludica del bambino, quel fare e disfare continuamente che lo aiutano a ritrovare una stabilità attraverso la frammentazione e

la riunificazione temporale della sua azione. Si parla anche di arte effimera intesa come arte “che è fatta per non durare”, dove l'azione è gratificante di per sé: oltre che con la sabbia, si può realizzare anche con riso e pasta ma questi materiali si prestano ad una graduazione della durata dell'opera prodotta, che risulta così ugualmente dinamica ma più duratura e osservabile, attraverso la colorazione e l'eventuale collocazione in contenitori o spazi esterni ideati per l'esposizione di opere di grandi dimensioni.

B – Drammatizzazione e teatro mimico-gestuale

Mi stupisce sempre la capacità del teatro di attirare e sostenere durevolmente l'attenzione dei bambini. Prima di strutturare una vera e propria attività di drammatizzazione è utile prevedere un lavoro propedeutico che facilita le successive fasi.

PRIMA TAPPA costituita da giochi e esercizi semplici effettuati con l'uso della voce:

- l'autopresentazione in cui ogni bambino pronuncia il proprio nome e successivamente aggiunge un gesto o un piccolo movimento; in ogni nome ogni bambino “legge” le differenze che rappresentano davvero il bambino (voce flebile come segnale di timidezza, voce forte come estroversione e desiderio di darsi visibilità, voce che inizia e poi si perde come tendenza a perdere la sicurezza e la determinazione...);
- l'interpretazione di parole e frasi di uso comune. Esempi: “buongiorno” oppure “verrò da te stasera prima di cena” oppure la lettura di pensieri senza alcuna punteggiatura, per far notare come ogni piccolo attore proietti il suo mondo, con l'aggiunta di virgole, punti interrogativi ed esclamativi; ogni parola o frase introduce la possibilità di lavorare in coppia improvvisando un dialogo;
- dialoghi a due improvvisati dando solamente indicazione del luogo e di pochi altri elementi;
- esercizi di lettura corale, guidati o meno dall'insegnante.

SECONDA TAPPA consistente in una “palestra” mimica e gestuale:

- le espressioni del viso e le emozioni corrispondenti;
- raccolta e rappresentazione dei principali segni di comunicazione (faccia corruciata per esprimere tristezza, una smorfia per dire “fa schifo” etc.);
- la musica guida il movimento e induce alla rappresentazione di emozioni/ sentimenti;
- movimento e azione a due, piccolo gruppo e azioni corali con semplici coreografie.

TERZA TAPPA consistente nella preparazione di un lavoro di gruppo:

- lavoro tratto da un vero e proprio copione adatto alle potenzialità dei bambini;
- realizzazione di un adattamento teatrale ricavato da lavori, racconti, storie, romanzi brevi, fiabe di autori vari;



- realizzazione completamente inventata dal gruppo (originale e al di fuori dei condizionamenti culturali e delle forme stereotipate) mescolando elementi casuali, come immagini, foto di personaggi, oggetti strani etc., contenuti in buste distribuite casualmente ai bambini.

QUARTA TAPPA consistente nella conoscenza e nella pratica della tecnica teatrale:

- gli elementi fondanti del teatro: spazio scenico, quinte, scenografia, trucco, effetti luce e audio;
- conoscenza delle principali regole teatrali: parlare in modo chiaro e lentamente, non sovrapporsi durante i dialoghi, non dare mai le spalle al pubblico etc.;
- elementi di tecnica vocale e mimico-gestuale;
- diverse tecniche a disposizione del narratore (molteplici presenze in scena o voce fuori campo).

C – Educazione al suono e alla musica: pratica micromusicale e percorsi correlati

Il laboratorio è particolarmente adatto ai bambini della scuola dell'Infanzia e Primaria, ma si possono realizzare anche eventi e progetti per la scuola Secondaria di 1° grado (freesoundorchestra).

Nella pratica micromusicale si ha la possibilità di partire da un elemento minimo (ad esempio una pulsazione binaria che ricorda quella del battito cardiaco), osservato al microscopio e successivamente enfatizzato ed ampliato, valorizzando la qualità del suono, le cellule ritmiche e le frasi ritmiche elementari, la ripetizione di frasi melodiche e l'uso degli ostinati ritmici (ritmo ripetuto), l'utilizzo di strumentario di facile uso, materiale povero, naturale e corporeo.

Troviamo una sintesi e una somiglianza con la musica infantile della tradizione che tutti conosciamo: le filastrocche, le ninnananne, le conte e le musiche cantate e ballate.

La proposta pedagogica e didattica che ne scaturisce rivela la sua attenzione:

- al privilegio del lavoro di gruppo e al modello di "musica d'insieme";
- alla valorizzazione dell'attività pratica rispetto all'acquisizione teorica;
- alla centralità del concetto di unità psico-fisica;
- all'attivazione di tutti i canali di comunicazione;
- al rispetto dei tempi esperienziali e alla gradualità nell'apprendimento.

Nella continua correlazione tra razionalità, corporeità ed emozionalità, diventa importante l'azione interdisciplinare, che favorisce sia l'osservazione globale che le potenzialità educative e rieducative insite nell'educazione musicale di base.

La pratica micromusicale può fare uso dello strumentario Orff (xilofoni, metallofoni,

piastre sonore, tamburelli con e senza sonagli, triangoli, maracas etc.) e di tanti altri piccoli strumenti a disposizione dei bambini componenti il gruppo, ma predilige intraprendere percorsi di ricerca sul suono, secondo una visione moderna e tipica del nostro secolo: compie un viaggio attraverso l'universo sonoro che accompagna la nostra esperienza pre/neo natale e infantile e che gradatamente si stratifica, diventando la nostra musica, quella che amiamo ascoltare e fare, e che si presenta nella sua semplicità, permettendo un approccio didattico alla portata di tutti, anche da parte di educatori con poca o nulla esperienza musicale.

La ricerca sonora attinge ai suoni della quotidianità e li individua cogliendone le caratteristiche e i significati, ma poi si spinge verso sonorità e timbri più nascosti, utilizzando materiali naturali come l'acqua, le pietre, i graniti, il vetro, il legno, la carta, il riso, la pasta etc.

Spesso si adotta la notazione semplificata o l'invenzione di spartiti informali realizzati come disegni astratti, si introduce il concetto di ritmo e suono aleatorio (casuale): così la proposta musicale può esprimersi in parallelo o in confluenza alle forme più libere dell'espressione, del grafismo, del gioco e del movimento.

Ecco gli OBIETTIVI GENERALI del laboratorio micromusicale:

- offrire ai bambini l'opportunità di avvicinarsi al mondo dei suoni e della musica in modo naturale, intuitivo e ludico, favorendo nel contempo un reale ed efficace processo di apprendimento delle basi disciplinari teorico-pratiche;
- favorire l'educazione al suono e alla musica contrastando l'idea prevalente secondo la quale a Scuola non si può fare un programma in quanto a) gli Insegnanti non possiedono competenze di base e b) non sono disponibili materiali e strumenti musicali;
- utilizzare i momenti ludici e creativi come opportunità per rimettere al centro dell'azione educativa il corpo e il corretto uso dei cinque sensi, con particolare riferimento all'udito;
- fare ricerca musicale creativa, al di fuori degli schemi e dei modelli imposti; imparare a scavare nei suoni interiori personali, riconoscendo le forme sonore-musicali universali che avvicinano i bambini, educandoli alla curiosità, alla conoscenza, all'accettazione dell'altro e del mondo esterno;
- attivare una serie di tecniche e pratiche disciplinari (spazi rilassanti interart) necessari a stimolare e favorire l'autoconoscenza dei bambini, permettendo agli insegnanti di evidenziare potenzialità e talenti di ciascun "soggetto educativo";
- favorire attività interdisciplinari per dare risposte positive alle attitudini e alle capacità individuali; scaricare le tensioni (canalizzazione dell'aggressività); ricreare le condizioni per una corretta comunicazione di gruppo ed una efficace azione educativa.



Principali obiettivi specifici

- conoscere e usare il corpo come strumento ritmico e cassa di risonanza;
- abituare all'uso della voce: parlato, coro parlato, sonorità, melodie e cantato;
- promuovere il cantato: esperienze e giochi musicali collettivi basati su forme semplici e fraseggi reiterati progressivamente ricombinati (canoni, inserimento di supporti ritmici e strumentali, elaborazioni elementari rese sempre più ricche e complesse); ritmo e canti etnici (world music);
- effettuare esperienze grafo-cromatiche correlate ai suoni;
- promuovere l'ascolto musicale correlato all'immaginario grafo-pittorico;
- creare attività di animazione teatrale (sonorizzazione di un racconto);
- effettuare esperienze di lettura di un testo musicato (poesia, racconto etc.);
- abbinare musica all'espressione corporea individuale, alle danze collettive, ai giochi cantati;
- creare percorsi motori sonori;
- realizzare un piccolo repertorio di canti adatti all'infanzia;
- imparare a leggere partiture informali (pittura, testo, oggetti disposti e organizzati a terra).

ALTEZZA, DURATA, INTENSITÀ, TIMBRO	ESPERIENZE RITMICO-MUSICALI	ESPERIENZE DI MUSICA D'ASSIEME giochi/ritmo/melodia/armonia
Ascolto, riconoscimento e riproduzione: il bambino impara a prestare attenzione ai suoni dapprima solo ascoltando, poi riconoscendo e infine producendo e ascoltando.	Esecuzione di suono-silenzio con gesti di direzione; lettura partitura informale (linea del tempo); modi di direzione alternativa (dirigere un piccolo gruppo musicale utilizzando tutto il corpo o materiale vario come cerchi, bolle di sapone...).	Giochi di intonazione vocale: dalle grandi alle piccole distanze (dagli intervalli do-re /do-mi a do-sol); sostegno vocale delle singole note, sovrapponendole alle note strumentali.
Esplorazione corporea per inventare gesti sonori: ricerca per scoprire le parti del corpo più sonore.	Esperienze ritmiche e sonoro-musicali effettuate con gli strumenti simili tra loro. Produzione di modalità "veloce – lento": prove con voce parlante o cantante; esecuzione brani.	Costante uso del parlato individuale e dei "cori parlati" al fine di favorire l'uso in "agio" della voce. Uso, nel cantato, della scala pentatonica (es: "Fra Martino").
Esplorazione dell'ambiente (ascoltare il suono prodotto dal tocco o dalla percussione degli oggetti). Esplorazione dei vari strumenti musicali a disposizione. Intensità (forte, piano) dei singoli strumenti o voci e prove collettive. Graduazione di intensità con direzione.	Esecuzione di ritmi liberi ad eco (con gesti suono, voce, movimento). Esecuzione di strutture "domanda e risposta" su ritmi misurati. Ritmicità e metrica: battere il ritmo delle canzoni, riprodurre ritmi ed inventarli con strumenti e gesti-suono anche a diverse intensità.	Utilizzo di un repertorio di canti adatti ai bambini. Ricerca ludica sull'intonazione con accompagnamenti ritmico-melodici. Educazione vocale attraverso il canto per imitazione, favorendo una corretta respirazione.
Conoscenza della durata dei suoni e delle loro qualità timbriche. Conoscenza delle principali caratteristiche timbriche del suono: scuro, chiaro, brillante, cupo, limpido, cristallino, chiuso, legnoso, vibrante, avvolgente, morbido... esperienze di durata del suono: prove con i diversi strumenti/voci (triangolo = suono lunghissimo legnetti = suono brevissimo tamburo = suono medio...).	Esecuzione dei modi ritmici con gesti suono a direzione; lettura ed esecuzione di partitura con i 4 modi ritmici. Cori parlati e ostinati da eseguire con voce e strumenti. Invenzione e improvvisazione ritmica con corpo e strumenti, espressione sonora con pietre e graniti, espressione sonora e canto con strumenti a percussione: bongos, djembe, congas etc.	Esecuzione di melodie semplici con la voce; possibilità di esecuzione con diversi strumenti. Creazione di intrecci melodici semplici con voce e strumenti per introdurre l'armonia. Insieme di suoni e sviluppo di armonie. Armonizzazioni improvvisate dal gruppo su motivi monoaccordo.

PROGETTI che esaltano il rapporto con la natura e il rapporto con l'ecosistema:

- "RICICLAMUSICA"
- "NATURALMENTE BAMBINI"
- "FREE-SOUND-ORCHESTRA"

Queste attività partono dalla semplice ma avvincente idea che si può far musica (grande e vera musica) anche senza avere a disposizione strumenti musicali e un adeguato bagaglio tecnico, ma potendosi avvalere di un po' di sensibilità, motivazione e materiale di recupero a disposizione di tutti i bambini e con il coinvolgimento delle famiglie.

Si fa uso del cosiddetto "materiale povero":

- vasi di coccio (ricerca timbrica);
- creazione di strumenti naturali o realizzati con materiale di recupero: pietre, graniti, acqua, sabbia, legumi, pasta, riso, bottiglie, carta, pentole etc.;
- richiami, fischietti e piccoli strumenti a fiato.

Idee correlate

- promuovere un rilancio della campagna di promozione della raccolta differenziata per le scuole di base;
- promuovere sul territorio un programma di eventi finalizzati a sensibilizzare "il mondo adulto" ai grandi temi dell'ascolto e dell'attenzione verso l'infanzia;
- proporre i temi e le pratiche dell'espressività infantile, correlandoli a quelli dell'educazione naturale, del benessere verde, del wilderness.



SCUOLA APERTA

Attività all'aria aperta

Lo spazio all'aperto è il cardine della pedagogia attiva che individua nella sensorialità, nel corpo e nel movimento il suo specifico pedagogico. L'esterno, infatti, rappresenta l'ambiente che rende possibili esperienze di apprendimento di base, competenze, conoscenze e attitudini che si acquisiscono attraverso le sperimentazioni psicomotorie.

Negli spazi esterni si moltiplicano le possibilità di usare attivamente il proprio corpo e prendono forma quelle esperienze fisico-motorie così importanti per la crescita di un bambino. Nel cortile della scuola o negli spazi verdi man mano scelti (attraverso passeggiate, escursioni, gite), i bambini possono affrontare varie esperienze motorie: camminano in modi strani da soli o in coppia, corrono su e giù nell'erba, saltano, fanno piroette, trotterellano ritmicamente in coppia. Specialmente nella scuola dell'Infanzia e nel primo biennio della Primaria, queste azioni semplici e quotidiane rappresentano gesti fondamentali per un corretto sviluppo fisico e sono alla base di molte acquisizioni cognitive e sociali che il bambino dovrà raggiungere nel suo percorso di crescita. Esiste, infatti, una correlazione tra buone capacità motorie e buon adattamento sociale di un bambino, così come tra buona conoscenza del proprio corpo e eccellenti capacità linguistiche e di orientamento. Nel periodo pre-scolare le capacità percettive dei bambini, per esempio, sono più sensibili nei confronti dell'ambiente esterno e, in questo senso, occorre garantire la massima esposizione all'aria aperta, contribuendo ad affinare le loro capacità cognitive, rendendoli più sensibili all'apprendimento e allo sviluppo di molte competenze.

Nei primi anni di vita i bambini imparano attraverso l'azione e l'esperienza diretta, per questo è così importante l'uso del proprio corpo nel rapporto con l'ambiente e per questo chi educa deve sostenere e stimolare i bambini nel mettersi alla prova, attraverso l'uso del proprio corpo e la molteplicità dei movimenti. Più che stare attenti e prevenire le azioni pericolose dei bambini, gli adulti sono chiamati ad incentivare un'attiva sperimentazione, specie nell'ambiente esterno: conoscere il mondo significa anche conoscere se stessi, ed è attraverso questa relazione con l'ambiente che i bambini verificano le loro capacità e sviluppano le occasioni di scoperta e costruzione di una positiva autopercezione di se stessi: l'acquisizione delle capacità senso-motorie di base, la corretta autopercezione e la sicurezza che ne deriva, permettono ai bambini di entrare in relazione con lo spazio scoprendo e sperimentando sempre cose nuove. Ad esempio, spostano e ampliano i loro limiti psicofisici, scoprono i cambiamenti ritmici della respirazione e del battito cardiaco, imparano quanto e come possono "osare", superando eventuali frustrazioni dovute a errori di valutazione, usano il corpo e ne hanno una buona conoscenza rispettando i segnali che questo trasmette per proteggere il loro fisico e la loro salute. Oggi lo stile di vita dei bambini rischia di tenerli lontani da un agire attivo nell'ambiente,



e questo significa perdita di conoscenze e una strategia educativa inadeguata se non errata. Gli adulti devono convincersi che non sono lì per proteggere il bambino (non solo), ma per introdurlo al rapporto con la realtà, attraverso una sperimentazione attiva e la possibilità di cogliere le sfide che il contesto pone. I bambini sono orgogliosi nel momento in cui riescono a fare cose nuove (imparare un gioco nuovo o realizzare un particolare movimento o un'acrobazia) e a raggiungere alcuni degli obiettivi della loro autonomia funzionale personale (vestirsi, allacciarsi le scarpe etc., ma anche sociale e ludica. L'affidare ai bambini il ruolo di "grandi esploratori" è uno dei gesti più costruttivi della loro identità: valorizzati nelle loro capacità e proiettati verso l'esperienza diretta del mondo esterno percepiscono il valore di se stessi e della propria autoaffermazione attraverso la ricchezza delle relazioni con la realtà.

Questo continuo incitare degli adulti al provare nuove esperienze e a sperimentare il corpo e le abilità motorie, restituisce ai bambini un'immagine positiva, contrariamente a quel *"Non fare così! Stai attento! Non fare quella cosa perché è pericolosa"* che spesso i bambini si sentono ripetere nelle nostre scuole e a casa, frutto di una cultura educativa incentrata sulla (iper)protezione e sulla tutela del bambino che finisce per svalutare la sua naturale propensione a entrare in rapporto con la realtà circostante e a mettersi alla prova.

I bambini vanno protetti e aiutati a prendere consapevolezza dei limiti e dei rischi presenti nell'ambiente, ma è opportuno farlo incitandoli a provare ad accettare le sfide, dando fiducia a esperienze dalle quali essi imparano molto, sia rispetto al mondo che a se stessi.

Molto più che sui libri o attraverso le parole.

La ricchezza e la versatilità degli stimoli e dei movimenti del proprio corpo sono considerati cruciali per la crescita dei più piccoli, così come le molte stimolazioni che la natura offre rispetto a tutti cinque i sensi. Come adulti ed educatori, il nostro compito è quello di introdurre i bambini a questo rapporto con il "movimento naturale" per mezzo del quale essi possono fare esperienze psicomotorie indispensabili per uno sviluppo completo e armonico.

La questione educativa centrale non è il fare tante cose diverse, ma scoprire la profondità di ogni gesto fatto con/per il bambino, e attraverso la sperimentazione attiva del suo corpo troviamo la massima potenzialità che egli ha di costruirsi un'immagine positiva e accrescere la propria autostima. Le dimensioni del suo sviluppo non funzionano a "compartimenti stagni", ma sono diverse facce della stessa medaglia, e così far giocare o far correre un bambino, non significa sprecare tempo ai danni dell'acquisizione teorica del concetto di spazio, ma preparare il terreno al suo conseguimento: quando un'idea è costruita attraverso un'esperienza che coinvolge il soggetto nella sua interezza di mente e corpo allora, e solo allora, il pensiero acquista una forza vitale. Quando viene a mancare il rapporto sensoriale, il contatto diretto, il fare e l'agire, non c'è niente di cui parlare o

su cui riflettere poiché senza quella forma di esperienza che coinvolge il soggetto nella sua interezza non c'è nulla da conoscere.

I vantaggi del gioco di gruppo

Abbiamo già parlato del valore educativo della didattica cooperativa, scoprendone i vantaggi sul piano dell'apprendimento e della relazione. Abbiamo messo in luce la funzionalità del gruppo rispetto al singolo, scoprendo che la metodologia apporta sostanziali possibilità sul piano cognitivo, specie nelle attività disciplinari più importanti dal punto di vista scolastico e che, generalmente, si svolgono in aula o in altri spazi chiusi, ma non ci siamo ancora inoltrati nella pratica ludica di gruppo all'aperto per scoprirne le caratteristiche e i vantaggi.

Giocando in cortile o al parco con un gruppo-classe, il bambino si trova ad avere di fronte a sé un sistema sensoriale e percettivo del tutto nuovo e inusitato rispetto a quello usato più frequentemente nell'angusto spazio dell'aula: i suoni che gli arrivano sono meno invasivi procurandogli meno fastidio e stress uditivo ed egli sperimenta una vasta gamma di ascolto e produzione vocale che va dal bisbiglio all'urlo rivolto all'amico distante per richiamare la sua attenzione, ma non è improbabile che voglia provare la distensione del silenzio giocando a scavare per terra una rete di canali, proprio sotto un salice ombroso. Il volume e la quantità di fonti sonore diminuisce e si propaga in mille direzioni, a tutto campo, stimolando sempre il bambino alla ricerca della fonte acustico-sonora, sia di origine umana, animale, naturale o artificiale, a tutto vantaggio del sistema percettivo esteroceettivo (l'interpretazione attiva delle sensazioni e dei dati sensoriali è definita percezione. La percezione esteroceettiva interpreta le sensazioni e gli stimoli provenienti dall'ambiente esterno alla persona stessa, mentre la propriocettiva quelli interni) il quale si riflette su quello interno (propriocettivo) e si estrinseca attraverso il pieno esercizio dell'attenzione, della presa di coscienza, della capacità discriminativa, della reattività e della curiosità generale. La gamma spazio-temporale si amplia nel gioco libero, e la casualità dei suoni viene filtrata per far sì che ciascun bambino possa fare esperienza e tesoro di quelle nuove sensazioni acustiche che ne derivano, modulate per fargli comprendere le distanze intercorrenti fra sé e un altro soggetto/elemento (intensità e durata), riconoscere i materiali di cui sono fatti gli oggetti sonori vicini o lontani (variazioni timbriche) e la direzione da cui i suoni provengono (individuazione della fonte sonora), offrendogli la possibilità continua di conoscere la realtà che lo circonda. Quanto più starà a contatto con una gamma di eventi sonori, tanto più imparerà e conoscerà qualcosa di sé e del mondo che lo circonda, e l'abbondanza di stimoli accettati, voluti e non subiti, lo renderà vivace, attivo e sicuro.

Lavorando in gruppo in un gioco d'insieme strutturato (giochi della tradizione, giochi cantati e ballati, giochi di destrezza senso-motoria) il bambino intuisce la provenienza e la direzione dei suoni esercitando quel senso di orientamento psicomotorio generale



che lo aiuta nelle altre acquisizioni motorie e che stanno alla base – una sorta di set di prerequisiti – dell'apprendimento letto-scrittoria e logico-matematico. Il suono arriva da destra o da sinistra, davanti o dietro, è vicino o lontano: sono acquisizioni spaziali che non possono essere apprese sul libro o sul quaderno, magari attraverso una scheda o un approccio nozionistico, ma solo ed esclusivamente attraverso il vissuto e l'esperienza diretta.

Al pari dell'udito, la vista all'aperto si può avvantaggiare di quella gamma di immagini che solo la ricchezza dell'ambiente esterno può offrire e, come abbiamo osservato precedentemente nel capitolo dedicato ai cinque sensi, può godere di un'alternanza di figure, forme e paesaggi a corta, media e lunga distanza. Immagini nuove che cambiano e permettono di spaziare e di indugiare sull'orizzonte per poi passare, con improvvisa capacità adattiva, a scrutare un insetto che si è posato su un fiore vicinissimo. La vista si adegua continuamente e muta il suo raggio d'azione, passando da un sistema monovisivo, utilizzato negli spazi chiusi e caratterizzato da un campo visivo medio di 2/3 metri (che si riduce a meno di un metro e perdura per diverse ore al giorno nella visione da schermo), ad un sistema multivisivo che permette al bambino di alternare la percezione e l'approccio alla realtà, beneficiando di piacevoli e rilassanti sensazioni visuo-motorie.

Nel gioco di gruppo in cerchio (che propongo alla massima attenzione degli educatori) la visione si arricchisce ulteriormente e obbliga, attraverso la forte motivazione ludica o espressiva, a differenziare ulteriormente il campo visivo, utilizzando soprattutto la visione periferica o, comunemente detta, "coda dell'occhio". Il bambino, per realizzare le diverse fasi o modalità di gioco, è costretto a guardare un po' dietro di sé per verificare il movimento del compagno, deve imparare a dare la mano quando si avvicina il compagno a sinistra, deve adattarsi a osservare attentamente ora a destra, ora al centro o a sinistra per valutare quando dovrà scattare per arrivare primo. Nel piccolo percorso si giova della visione diretta anteriore, ma se il piccolo deve improvvisamente muoversi a ritroso, perché così vuole il gioco o l'attività, ecco che è costretto a giovare della sua visione periferica, la sua preziosa coda: le prime volte, poiché non abituato, sbaglia e si arrabbia ma poi l'esperienza lo fa crescere e migliorare.

Se non si ha l'opportunità di fare queste esperienze ludiche all'aperto, perché questi giochi si fanno quasi esclusivamente in tale spazio agevole e stimolante, i bambini perdono una grande possibilità educativa e, soprattutto, la possibilità di ritrovare quella sensorialità verde, quelle potenzialità senso-motorie che, altrimenti, finiscono per essere abbandonate o rischiano l'atrofizzazione.

Il bambino, nel gioco esterno che favorisce la motricità, la corporeità e il contatto tattile, si accorge che esiste l'altro, il compagno che ha di fianco, e impara a riconoscerlo non solo come entità fisica ma anche come persona, come entità e soggetto sociale con cui interagire.

Il contatto con l'amico o il compagno è oggetto di conoscenza e non solo consente al

bambino di sperimentare la tattilità intesa come contatto fisico delle mani, della pelle e di tutto il corpo, ma di entrare in relazione profonda con le persone e il mondo degli oggetti, rendendo meno sconosciuto e ostile il corpo dell'altro, riducendo progressivamente le distanze fino all'accettazione del contatto globale che, grazie all'energia e alla carica emozionale profuse dall'attività ludica all'aperto, annulla le distanze di un'infanzia che non sa più abbracciare o dare la mano come atti e gesti di comunicazione aperta e carica di fiducia, tranne riemergere, scomposta e inadeguata, in modi e tempi che ne rivelano il carattere invasivo e carico di disagio.

Progetto "conosci il tuo territorio"

Obiettivi e finalità:

- incrementare le conoscenze e la sensibilizzazione sulla tematica ecologica e sul rapporto sostenibile uomo/natura; promuovere la conoscenza del proprio territorio;
- favorire la formazione di atteggiamenti positivi nei confronti dell'ambiente in cui si vive e far nascere un senso di appartenenza;
- riconoscere e identificare i principali componenti della flora e della fauna locali;
- attività extra-aula per conoscere il significato di rete ecologica, i ruoli e i compiti di un'area protetta; localizzazione della scuola rispetto ad aree vicine o ad aree protette;
- visita guidata in aree protette, esplorazione attraverso attività percettive, sensoriali e di conoscenza naturalistica, conoscenza della flora e delle tracce degli animali; compilazione di schede didattiche; predisposizione di materiali e gioco didattico all'aperto;
- gioco di ruolo o didattico in aula;
- sintesi delle osservazioni, interiorizzazione dei nuovi concetti e conoscenze.

Attività inerenti la conoscenza e l'approccio agli animali

Questo itinerario, pensato per i più piccoli, intende coinvolgere il bambino nell'esperienza diretta in un ambiente naturale, al fine di iniziare a comprenderne la ricchezza della biodiversità a partire dal mondo degli animali, attraverso l'osservazione, la sperimentazione e l'utilizzo di attività sensoriali e della fantasia.

Obiettivi e finalità:

- favorire la formazione di atteggiamenti positivi nei confronti degli animali e del loro ambiente, assumendo comportamenti corretti per il rispetto di tutti gli animali;
- riconoscere e identificare i principali componenti della fauna locale;
- capire che gli esseri viventi e l'ambiente necessitano di protezione, che habitat diversi sono abitati da piante ed animali diversi;



- comprendere che in natura esistono degli equilibri dai quali dipende la sopravvivenza degli esseri viventi.

Attività di conoscenza e preparazione:

- rappresentazioni e racconti di storie ed esperienze personali;
- attività d'aula per comprendere il significato di biodiversità e conoscenza delle principali specie animali del territorio;
- informazioni di base e preparazione alla visita guidata.

Visita guidata di esplorazione:

- il contatto diretto con l'ambiente fisico e gli animali migliora la percezione e l'innata curiosità dei bambini, un passo fondamentale per sviluppare la conoscenza e la comprensione delle relazioni ecologiche che porteranno poi ad avere un atteggiamento diverso nei confronti della natura;
- la visita guidata è modulata sulle caratteristiche ambientali dell'area prescelta (scegliendo tra osservazione delle tracce, birdwatching, giro esplorativo) e seguita da un gioco didattico all'aperto.

Conclusioni e report in aula:

- sintesi delle osservazioni, interiorizzazione dei nuovi concetti e conoscenze;
- giochi e laboratori di manualità;
- avvio di produzione di materiali e documenti sul tema della biodiversità animale, che possono confluire nella realizzazione di mostre didattiche e di materiale multimediale.

Laboratorio didattico di arte nella natura

L'arte nella natura è la disciplina artistica che, con la capacità di sintesi espressiva, realizza opere di forte impatto comunicativo che esplicitano l'affermazione della cultura ecologica attraverso la sua immediatezza, la sua naturale semplicità e la forza dei materiali usati, raccolti in campagna, nel bosco o durante gite/escursioni in aree verdi.

Nel loro rapporto intimo e quotidiano con la natura, osservandola e utilizzandone di volta in volta le proprietà specifiche, nella sua infinita varietà, i bambini scoprono gli aspetti della natura che possono servire loro per eseguire piccole opere assolutamente desuete ma ricche di quell'energia vitale che solo questi elementi materici archetipici (pietre, legno, erba, fiori, etc.) possono fornire.

Il laboratorio pratico ha come obiettivo poter stimolare la creatività nella consapevolezza dell'ecosistema, mettendo in evidenza la ricchezza e la varietà dei materiali e delle risorse dell'ambiente naturale.

L'arte naturale realizza opere pittoriche, manufatti, opere plastiche e si prefigge di:

- stimolare la creatività e valorizzare la manualità con criteri di eco-compatibilità;
- il concetto di "bello" esteso all'ecosistema e la natura come archetipo del senso di estetica;

- analisi, sperimentazione e uso di materiali naturali o di tecniche naturalistiche per costruire a fini ludici.

Materiali e attrezzi:

- ligneo fresco, ligneo stagionato, argilloso, lapideo, fibre naturali vegetali, cera d'api, peci e resine naturali, terre colorate, corno, osso, erbe tintorie, etc.
- attrezzi per giardinaggio, alcuni attrezzi da falegnameria, formelle, contenitori, etc.

LA FATTORIA DIDATTICA ESCURSIONI E PICCOLO TURISMO

Fornisce servizi innovativi per lo sviluppo del consumo consapevole e dell'agricoltura sostenibile. Da anni promuove progetti educativi con l'obiettivo di:

- educare alla salute, incentivando il consumo di frutta e verdura e di alimenti salutari collegati alla dieta mediterranea;
- contribuire a sviluppare una nuova cultura alimentare nell'infanzia;
- consolidare la conoscenza del territorio, delle produzioni, della storia e della vita rurale;
- facilitare un collegamento diretto tra città e campagna per trasmettere un patrimonio culturale di elevato valore ambientale e sociale.

Le fattorie didattiche realizzano uno degli obiettivi più importanti dell'agriturismo: colmare la distanza fra cultura urbana e cultura rurale, marcata, a partire dall'inizio degli anni '60, dal massiccio esodo di lavoratori dalle campagne e dall'agricoltura, verso l'industria e il terziario.

Questo già avviene con il semplice soggiorno per vacanza nell'azienda agricola, ma anche, e soprattutto, qualora gli agriturismi si organizzino in fattorie didattiche, proponendo corsi di preparazioni alimentari (conservare, pane, insaccati, formaggi, gastronomia), di osservazione ecologica ed educazione ambientale e di produzione agricola (visita all'azienda e illustrazione delle diverse fasi del ciclo produttivo di ciascuna coltivazione o allevamento).

Ma il ruolo socio-culturale dell'agriturismo assume caratteristiche più specializzate ed incisive con la creazione della vera e propria fattoria didattica rivolta in modo particolare agli studenti, ma anche alle associazioni e, in generale, a gruppi organizzati.

Le fattorie didattiche propongono una visita guidata in azienda con la presentazione di una o più produzioni, o tematiche ecologiche. La visita è generalmente seguita da una discussione in aula con gli ospiti, da alcune semplici esercitazioni pratiche utili a far partecipare attivamente i ragazzi al processo di apprendimento, ed anche da proiezioni che integrano l'esperienza diretta vissuta in azienda.

Avremo così fattorie didattiche che illustrano la produzione del frumento, la sua



trasformazione in farina e la preparazione del pane; se i ragazzi restano a pranzo, viene offerta loro la possibilità di preparare la pasta lievitata, cuocere il proprio pane e gustarlo a tavola.

Altre fattorie didattiche presentano la produzione del latte e del formaggio, facendo visitare la stalla, assistere all'alimentazione e alla mungitura degli animali e alla preparazione artigianale del formaggio. A questo fine, quanto appreso in azienda può essere completato dalla visita ad un vicino caseificio e dalla degustazione guidata del latte e dei diversi prodotti caseari.

Allo stesso modo la fattoria didattica può presentare l'allevamento delle api con la produzione del miele e della pappa reale, o la coltivazione del frutteto con la preparazione di succhi di frutta e marmellate, la cantina e la produzione del vino, il frantoio e la produzione di olio extravergine di oliva, oppure può organizzare una escursione per il riconoscimento di alberi, piante officinali, uccelli ed altri animali selvatici.

Visto che, nelle diverse stagioni, l'attività agricola ha caratteristiche diverse, è utile visitare la fattoria didattica almeno due volte nell'arco dell'anno.

La visita nelle fattorie didattiche può durare una mattinata, un'intera giornata (con il pasto che può offrire ulteriori spunti didattici), oppure più giorni, in funzione dei servizi agrituristici di cui l'azienda dispone. Si tratta dunque, a tutti gli effetti, di una nuova proposta per il turismo scolastico che, sostenuta da una solida base di escursioni sul territorio può orientare la sua proposte verso ambienti naturali vivi e interessanti, forse rivitalizzati dalla stessa presenza dei bambini.

Il bosco o l'area protetta che il territorio offre sono due esempi segnatamente appaganti e completi didatticamente, ma anche solo una semplice passeggiata in collina può significare molto per il raggiungimento dei nostri fini, soprattutto se risulta un ambiente facilmente raggiungibile. Ad orientare la programmazione delle uscite possono incidere le seguenti motivazioni:

- facile raggiungibilità e possibilità di frequenza;
- spazio per fare osservazioni e giocare in tranquillità nel rispetto del luogo;
- probabile contatto visivo con fauna;
- possibilità di fare passeggiate e movimento libero.



T.I.C.: TECNOLOGIE DI INFORMAZIONE E COMUNICAZIONE – MY LITTLE WEB: PICCOLO BLOG PER UNA GRANDE CONDIVISIONE

La realtà multimediale muta e si evolve troppo velocemente rispetto alle possibilità organizzative ed economiche della scuola: salvo rare eccezioni, le attività informatiche vengono utilizzate passivamente, senza una vera progettualità e, di norma, l'aula T.I.C. ha una dotazione obsoleta, utilizzata per una funzione didattica sussidiaria che spesso si limita a proporre un programma di base semplificato, come fornire le istruzioni per l'uso dei PC, l'esecuzione di giochi didattici oppure la riscrittura di testi accompagnati da una grafica standardizzata. È oggettivamente difficile per i docenti della Primaria dare risposte didattiche adeguate alle richieste dei bambini "nativi digitali", cosicché gran parte dell'attenzione viene riversata sul versante "informazione" del sito scolastico, quasi sempre inteso come sito- vetrina della scuola stessa, volto alla presentazione dell'offerta formativa, degli aspetti amministrativi o di servizio.

Manca la sfida all'interazione e al cambiamento continuo.

Nel progetto "MY LITTLE WEB piccolo blog per una grande condivisione" si ribalta l'impostazione, offrendo una piattaforma T.I.C. come luogo di incontro e di comunicazione che intende sviluppare aspetti didattici inesplorati, creando luoghi per vivere la comunità scolastica in rete, dialogando, confrontandosi, scambiandosi opinioni, idee e materiali.

Il progetto poggia su sei idee fondamentali:

- avvicinare precocemente i bambini ad un uso positivo della tecnologia e in particolare del Web, avvalendosi di un approccio creativo che favorisce l'azione e la comunicazione;
- puntare sull'autogestione dei bambini e delle famiglie, sulle loro competenze informatiche e, soprattutto, sulla peculiarità dei primi che si connotano come "nativi digitali";
- sostenere la formulazione di un progetto in continuo mutamento determinato, in primo luogo, dai bambini stessi (soggetti e veri artefici delle idee e dei contenuti del blog) in collaborazione con le famiglie;
- capire che la condivisione dei mezzi tecnologici è fondamentale per poter includere e integrare tutti i soggetti della classe (non tutti sono in possesso di PC o di Internet, stampanti, scanner etc. bensì di cellulari, Iphone/Ipad o altro); la logica è quella del "T.I.C. sharing";
- le modalità e i contenuti del progetto servono per rilanciare e attivare una serie di pratiche di comunicazione e di contatto dei soggetti coinvolti (bambini, famiglie e scuola; ad esempio per organizzare una gita o per incontrarsi per un momento conviviale);



- il ruolo degli insegnanti e della scuola si limita all'appoggio logistico e al coordinamento delle attività progettuali, alla verifica periodica e allo sviluppo delle indicazioni e delle richieste che emergono.

A cosa serve? Obiettivi principali

- Potenziamento delle T.I.C. (tecnologie di informazione e comunicazione) intese non solo come sussidio didattico ma come strumento di lavoro che ha una funzione propria;
- educazione degli alunni alla multimedialità e alla comunicazione finalizzata al saper riequilibrare il rapporto tra conoscenza/possesso dei dati e accesso ai dati stessi (esempio: è utile sapere quali sono le temperature nel deserto oppure è importante sapere come accedere a questa informazione?);
- utilizzazione di MY LITTLE WEB come piattaforma dinamica e flessibile a disposizione di insegnanti, alunni e genitori per creare, ognuno nella propria area di pertinenza, pagine specifiche accessibili tramite password;
- condivisione dei mezzi disponibili e delle conoscenze;
- utilizzo delle T.I.C. come amplificatori delle capacità espressive, cognitive e di comunicazione, come supporto ai processi di apprendimento collaborativo, come strumento di produttività individuale e di gruppo, per la personalizzazione degli interventi.

Principali attività

Attraverso un menù sempre presente in ogni pagina ogni bambino/famiglia può accedere alle sezioni destinate alle seguenti attività:

- comunicare con l'area riservata all'amministratore del sito;
- inviare newsletter;
- gestire i forum;
- gestire il calendario (scadenze, iniziative, corsi, attività etc.);
- accedere all'area modulistica e alle comunicazioni riservate;
- gestire questionari on-line;
- realizzare progetti (es.: giornale scolastico, newsmensa etc.);
- documentare le esperienze dei laboratori;
- creare una bacheca on-line dov'è possibile inserire testi e foto che vengono visualizzati in tempo reale nella nuova pagina che si va automaticamente a creare, file audio e video;
- inserire una mappa di GoogleEarth del territorio;
- inserire mappe dei principali sentieri e dei percorsi naturalistici della zona;
- creare una biblioteca on-line, memorizzando in un apposito database i libri della biblioteca scolastica letti dagli alunni (l'applicativo risolve, con procedure

automatizzate, la gestione completa di una biblioteca scolastica, dando la possibilità di conoscere in ogni momento e in tempo reale tutti i dati inseriti, i libri, gli autori e i prestiti); book-crossing in rete.

ASPETTI TECNICI E ORGANIZZATIVI

Prima tappa

La scuola elabora un progetto generale T.I.C. e stabilisce quali sono le potenzialità utili per l'attivazione di MY LITTLE WEB. Ogni insegnante porta a conoscenza della propria classe (bambini e genitori) una serie di informazioni e ne acquisisce altre:

- esposizione delle linee-guida progettuali;
- disponibilità di personale scolastico interno (insegnanti o tecnici di supporto);
- presentazione delle competenze del personale interno coinvolto;
- individuazione di eventuali competenze genitoriali o offerta spontanea esterna;
- individuazione di un responsabile o gestore di MY LITTLE WEB.

Seconda tappa

- Esplorazione delle proposte del gruppo classe: occorre definire i contenuti e le aree di interesse come, ad esempio, l'angolo degli insegnanti, quello degli alunni e dei genitori, lo spazio dei poeti (si pubblicano periodicamente le poesie o i racconti realizzati dai bambini), lo spazio del cittadino (eventi vari in Città), lo spazio avventura (i viaggi, i paesaggi, le gite, gli incontri, le cose interessanti), lo spazio musicale, lo spazio arte etc.;
- definizione dei contenuti che hanno riscosso maggior interesse tra i bambini;
- assegnazione dei compiti e dei ruoli: una volta stabiliti gli strumenti multimediali necessari (un PC e la possibilità di collegarsi ad Internet, una macchina fotografica digitale o un cellulare che faccia delle foto, una stampante, uno scanner), identificare chi possiede cosa per permettere la continuità del lavoro da scuola a casa e viceversa, e la condivisione. Specializzare un gruppo di bambini per la stesura delle informazioni, un altro gruppo per l'uso dello scanner, un altro per la stampante, un altro per gestire la rete, un altro per la posta elettronica, un altro per le foto. Gli specializzati insegneranno poi agli altri, secondo le necessità, e la conoscenza condivisa si propagerà tra la classe.

Terza tappa

- Quantificazione degli strumenti tecnologici a disposizione;
- verifica delle possibilità di condivisione o di T.I.C. sharing a livello di "punti-famiglia";



- ricerca di altri punti di condivisione: scuola, sedi di associazioni, biblioteche e strutture comunali “sharing-point”;
- stabilire uno o due giorni al mese durante i quali la famiglia che possiede un PC lo mette a disposizione del compagno o della compagna di classe che non possiede tale strumento per permettergli di eseguire il lavoro insieme al proprio figlio/a (magari associando nell’assegnazione degli incarichi un compagno che dispone di tale mezzo con uno che non lo possiede).

Quarta tappa

- Verifica del progetto a metà e alla fine dell’anno scolastico;
- incontri con bambini e genitori (coincidenti con le verifiche) durante i quali si discuterà delle problematiche connesse all’uso del PC e della rete Internet (uso corretto, sistemi di protezione parental control);
- organizzare lo “Sharing-Day”, ovvero una giornata evento “dal vivo” in cui ciascun gruppo classe aderente al progetto MY LITTLE WEB dimostra l’azione positiva e sinergica dei blog: tutti hanno lavorato in rete per costruire insieme qualcosa di attivo (ad esempio un grande gioco in piazza e iniziative verdi) da propagandare e osservabile ovunque.



LO SPAZIO-GIOCO DOMESTICO

Che idea abbiamo della camera del bambino?

Il bambino, l'abbiamo più volte ribadito, è un essere unico e irripetibile che reclama il suo spazio e la sua centralità: vuole essere amato, considerato, sentirsi importante ma anche sorretto e guidato.

Compito della famiglia è far sì che il piccolo senta, percepisca e sperimenti veramente queste qualità relazionali e tali sensazioni di appagamento affettivo.

Il concetto di ascolto è fondamentale per capire, a livello di comunicazione, l'importanza che lo spazio abitativo destinato ai figli assume all'interno della relazione educativa.

La cameretta deve essere voluta e progettata per favorire l'ascolto e la comunicazione, il gioco, l'unità e il benessere: se, da una parte, deve essere un luogo che favorisce la comunicazione, dall'altro deve garantire al bambino uno spazio di libertà e di autonomia.

Ascolto e comunicazione genitoriali non prevedono forme di vischiosità affettiva, invasività o intromissioni continue da parte di mamma e papà.

Libertà e autonomia infantili non significano, come invece spesso accade, reiterati comportamenti di isolamento, separazione o netta opposizione ai genitori.

"Mamma, io vado a mangiare in camera...!" nel linguaggio non verbale equivale a un rifiuto di condivisione, al nero oppositivo.

"Cosa fai lì dentro sempre chiuso in camera?" è una richiesta che denuncia incomunicabilità e, forse, la domanda potrebbe essere sostituita con un gesto semplice o con un inatteso comportamento attivo, come potrebbe essere quello di entrare discretamente in camera con vera disposizione d'animo e apprestarsi al gioco o all'ascolto.

Quando sentiamo domande del genere significa sicuramente che occorre rimodulare la qualità educativa e l'interazione tra le figure familiari, ma occorre riflettere anche sulla dislocazione e sulla progettazione dello spazio dedicato al figlio.

Prendiamo in esame alcuni esempi di ambienti-gioco o camera correlati al movimento, al comportamento e al vissuto emotivo:

- spazio angusto e eccesso d'arredo = movimento impedito = staticità = nervosismo e frustrazione = favorisce attività ludica sedentaria = impedisce gioco di socializzazione;
- spazio medio ma poco flessibile a causa di arredo pesante non modulabile = movimento ripetitivo = schemi motori fissi = noia = favorisce attività ludica poco creativa = non favorisce gioco di socializzazione;
- spazio sovrarredato con caratteristiche adultistiche = movimento inibito e represso = senso di schiacciamento e mancanza di libertà = favorisce attività ludiche tipiche dell'adulto (PC e giochi) = non favorisce gioco di socializzazione;
- spazio con colori troppo forti e cromaticamente inadatti = movimento poco



controllato/aggressivo = iperattività = favorisce attività ludica violenta = difficoltà nei giochi di gruppo.

La stanza del bambino, intesa come progetto educativo familiare, nasce con l'obiettivo primario di aiutare il bambino a crescere nel benessere psicofisico. È, oggi, uno spazio che non esisteva in passato, se non nelle case di pochissimi privilegiati, e che negli ultimi trenta, quarant'anni si è affermato, diventando parte integrante dei bisogni e degli stili di vita "popular", ma che deve superare la mera rappresentazione di status simbol della famiglia media, migliorando la sua offerta, sia nello slancio ideativo delle case produttrici che nelle motivazioni e nelle coscienze dei nuovi genitori.

Un corretto spazio domestico per il bambino deve:

- poter garantire osservazione, ascolto, e una durata pari al percorso "evolutivo" dell'età infantile/prima adolescenza (dai 3/4 fino ai 12/13 anni), permettendo così la ricostruzione della "storia" del bambino;
- deve essere realizzata con materiale di qualità o con materiali riciclati con garanzia di tracciabilità;
- deve presentarsi, inoltre, come uno spazio modulabile e permettere cambiamenti e soluzioni sempre nuove da parte del bambino (vasta gamma di offerte opzionali) che diventa così protagonista e soggetto;
- deve favorire il benessere psicofisico del bambino, sollecitando le tre aree di crescita: a) cognitivo-razionale b) senso-motoria c) emotivo-affettiva e del gioco simbolico;
- deve offrire possibilità di fruibilità a 360° come spazio di fantasia (immaginario, senso della natura e dell'avventura), di gioco, di comunicazione e di intelligenza creativa, ovvero deve rappresentare uno spazio pensato dagli adulti senza atteggiamento adultistico, esclusivamente in favore dei bambini.

Aree di comunicazione attivabili

- Area sviluppo cognitivo (costruzioni, zona lettura, attività scolastiche...);
- area del simbolico: spazio casa, zona drammatizzazione e socialità (costruire un nido personalizzato con materiale morbido componibile, fare teatro da solo o con amici, giochi della tradizione);
- area grafo-pittorica e manipolativa (scarabocchiare, disegnare con carta e matita, colorare con diverse tecniche, pitturare, tecniche art-attack);
- area motricità fine e gioco senso-motorio (piccolo e grande movimento, specie quello afinalizzato tipo dondolarsi, girare su se stessi, fare capriole oppure movimento espressivo e danzato);
- area sonoro-musicale (stimoli sonori legati all'ascolto musicale ma anche alla produzione aleatoria di suoni provenienti da mobiles ovvero strutture pendenti tipo campanellini, pietre, triangolini, cembali e richiami naturali).

L'idea progettuale e identificazione di possibili ambienti tematici

Non si progetta in funzione dello spazio-cameretta, bensì in funzione della visione del bambino inteso come un essere in evoluzione, contraddistinto dal cambiamento.

La filosofia progettuale e realizzativa degli ambienti tematici ha il suo cardine proprio nella trasformazione continua dell'ambiente, nella sua continua metamorfosi e nell'azione creativa del bambino (una sorta di arte cinetica) che inventa la propria stanza in base ai suoi stati d'animo, ai suoi bisogni e alle sue tappe di crescita.

Una stanza che può cristallizzarsi per il lasso di tempo desiderato ma che può cambiare di colpo o modificarsi gradualmente.

Esattamente come un cielo pieno di nuvole che disegnano e ridisegnano continuamente, per noi e la nostra fantasia, forme, colori e dimensioni.

In questo senso occorre pensare al pieno utilizzo della quinta e della sesta parete, ovvero il pavimento e il soffitto, spesso sottoutilizzati o del tutto ignorati: spazi di vuoto che possono diventare spazi di trasformazione e di piacere ludico (pensiamo alle attività eseguite a terra dal bambino come disegnare, manipolare, leggere) che basta suggerire opportunamente e strutturare.

Libertà e senso del fluire continuo, quell'antico "tutto scorre" che ridà al bambino la consapevolezza del tempo, del movimento e del futuro.

Questa nuova idea di spazio dinamico dovrà abbracciare e favorire l'osmosi tra l'interno (la casa e il privato) e l'esterno (il mondo e le sue implicazioni sociali). Occorre trovare un giusto equilibrio tra la fruizione ossessiva della casa-nido-rifugio, dominata dalla tecnologia mediatica e informatica, per trovare nuovi stimoli atti a sviluppare attività che portino il bambino verso il mondo esterno e verso la partecipazione sociale e la sua autonomia.

Naturavventura - idea base: l'albero

Figura archetipica (dal greco archetipos = forma originale) ovvero un'idea primigenia e universale che attraversa culture, spazi, tempi, ed è riconosciuta sia dal singolo uomo che dall'umanità nel suo percorso evolutivo.

L'uomo deve tutto all'albero il quale è, per antonomasia, la metafora della sopravvivenza umana sul pianeta terra.

L'uomo assomiglia all'albero: la sua rappresentazione grafica è l'esatta proiezione della figura umana con i piedi ben ancorati a terra (le radici), il busto e le gambe (il tronco), le braccia e le mani (i rami), la testa (la chioma che si espande in diverse fogge, esattamente come i capelli).

L'albero è il "luogo" per eccellenza del rifugio personale dove la permanenza è temporanea, sinonimo di isolamento desiderato e necessario a ripristinare il controllo e l'equilibrio di chi si trova in difficoltà per diversi motivi: è ricerca di incolumità fisica, atto di



disobbedienza, isolamento, autonomia o dichiarata volontà di momentanea “presa di distanza” per osservare la realtà attraverso una visione dall’alto, in modo distaccato e obiettivo.

L’albero evoca la figura di Cosimo, il protagonista del “Barone Rampante” di Italo Calvino che lo individua simbolicamente come elemento trasgressivo, di ribellione e di richiesta di autonomia rispetto alla sfera sociale e familiare.

Tutti i bambini si identificano in Cosimo (della cui figura abbiamo già parlato nel cap. 5 dedicato all’avventura nella letteratura infantile) e vorrebbero avere un “angolo-rifugio”, al riparo dagli adulti e utile come zona franca, luogo di ozio ludico e di preziosa vita immaginativa segreta.

La valenza simbolica dell’albero, in quanto figura rappresentativa della filosofia verde, della natura, dell’ecologia e del mondo selvaggio, fa sì che esso venga percepito da tutti noi, ma soprattutto dal bambino, come un amico, un padre antico che può aiutare e a cui ci si può rivolgere nelle difficoltà; a volte diventa anche il simbolo dell’avventura e dell’incoraggiamento continuo a camminare con le proprie gambe, nel rispetto dell’“altro”, sia esso uomo, animale o ambiente.

L’albero rassicura e rilassa.

Fa ritrovare l’equilibrio e la serenità anti-stress, l’abbraccio con la Terra Madre che ridona umanità e senso al gesto quotidiano del vivere, prevenendo il microdisagio della nuova infanzia.

Idee correlate: l’ecologia, il verde, la sensorialità, il movimento in natura, l’avventura, gli animali etc.

POSSIBILITÀ D’ARREDO E MATERIALI: albero con foglie/magneti, angolo di Cosimo, cubo del movimento e dell’esplorazione, giochi di ruolo tradizionali e giochi di trasformazione, il Piccolo Giardiniere (nutrire il giardino e l’albero), il mappamondo e i bisogni della Terra, i viaggi della Storia, animali e l’Arca di Noè, i miei viaggi, pannellature con mongolfiere e galeoni/isole, amaca.

Fantasy - idea base: il castello

Il castello è una costruzione particolare ma, al pari di una casa, può essere realizzato chiuso o aperto, con tante finestre o meno, con aperture segrete e porte di varie dimensioni. Grande, piccolo, schiacciato o lanciato, con tetti alti o bassi, con vita interna o meno, con stradina ben segnata o mimetizzata da siepi e alberi...

I significati sono davvero tanti e le mille sfumature realizzative fanno parte del carattere e della personalità del bambino stesso, e per capire qualcosa in più dobbiamo farci aiutare dall’esperienza psico-pedagogica: ad esempio la presenza o meno di finestre, specie in rapporto alle dimensioni, è considerata un segnale di apertura o chiusura, così come le porte. Queste ultime, in quanto elementi di entrata e di uscita diretta, mettono in gioco il rapporto con la capacità di comunicare, realizzare, agire nonché le tematiche

legate alla difesa, alla protezione e all’attacco...

Idee correlate: le storie, la fantasia, le fiabe, l’immaginario infantile, angolo lettura.

POSSIBILITÀ D’ARREDO E MATERIALI: il castello, angolo della lettura e delle mie fantasie, cubo dei personaggi (tavole di Propp), fiabe e storie fantastiche, i viaggi del mito, angolo della magia, libreria e cassaforte dei sogni.

Diario - idea base: lo specchio e il segno

Un altro archetipo è un classico della letteratura mitologica che narra le vicende di un bellissimo giovanetto di nome Narciso condannato a specchiarsi continuamente nelle acque limpide di una fonte. I bambini non sono precisamente dei “piccoli Narciso” ma devono fare i conti prima con lo schema corporeo e poi con l’immagine corporea, ovvero un modello mentale che scaturisce dalla dialettica tra corpo percepito e quello pregno della storia personale emotivo-affettiva.

Un insieme fragile che deve tenere conto delle continue trasformazioni e di tanti fattori interni ed esterni.

Nell’età evolutiva si ha bisogno di un altro tipo di immagine, non quella dello specchio domestico a cui siamo abituati, ma di uno specchio diverso, mai fermo o freddo, continuamente dinamicizzato e reso vago da eventi casuali: disegni, messaggi, frasi, annotazioni quotidiane, “diario di bordo” e traccia costante della propria crescita e della propria maturazione.

Questo tipo di superficie riflettente, al contrario dello specchio vissuto come oggetto troppo preciso e integrato nella quotidianità, serve a naturalizzare l’immagine del bambino, restituendogli la coscienza di sé e fornendogli anche l’occasione per una “immaginazione aperta e cosciente”.

Una “superficie-diario” che nasce dall’idea di diventare lavagna per specchiare il bambino e contenere i segni grafici della sua espressività e della sua voglia di comunicare. Strumento attraverso cui il bambino si dichiara a se stesso e al mondo, secondo l’essenziale definizione del grafismo: lasciare una traccia di sé.

Idee correlate: le emozioni, il cuore, la socialità, i contatti, il femminile, i ricordi...

POSSIBILITÀ D’ARREDO E MATERIALI: cassettiera dei momenti, parete dei ricordi, l’armadio della mia storia, il posto... e la posta del cuore, i miei disegni, la galleria dei miei sogni.

Artespressività - idea base: il totem creativo

La creatività è l’atto del “fare” seguendo le emozioni, la libertà di pensiero, l’espressione corporea, la manipolazione della materia, il segno grafico, i colori e l’universo dei suoni in modo pluridisciplinare o, come diciamo noi, interart.



LA FAMIGLIA

Questa idea è rappresentata con forza dal Totem, ovvero un'opera scultorea aerea o a colonna dove l'identificazione del bambino con gli elementi sonori, il gesto teatrale e danzato, la carta, la tavolozza dei colori e la materia da impastare sia sempre facilitata e resa possibile dalla presenza rassicurante e continua del Totem multifaccia che, contemporaneamente, viene dinamicizzato dal gioco espressivo che si apre e si chiude o, per dirla come piace ai bambini, che si "fa e poi si disfa". Il Totem rimane saldo e ben radicato a disposizione e a protezione del singolo bambino e della sua piccola tribù, dentro e fuori casa: come un vero Totem primitivo ricorda a tutti il valore e la sacralità della piccola arte infantile, quella di cui ogni bambino è dotato, che fa crescere, socializzare e creare.

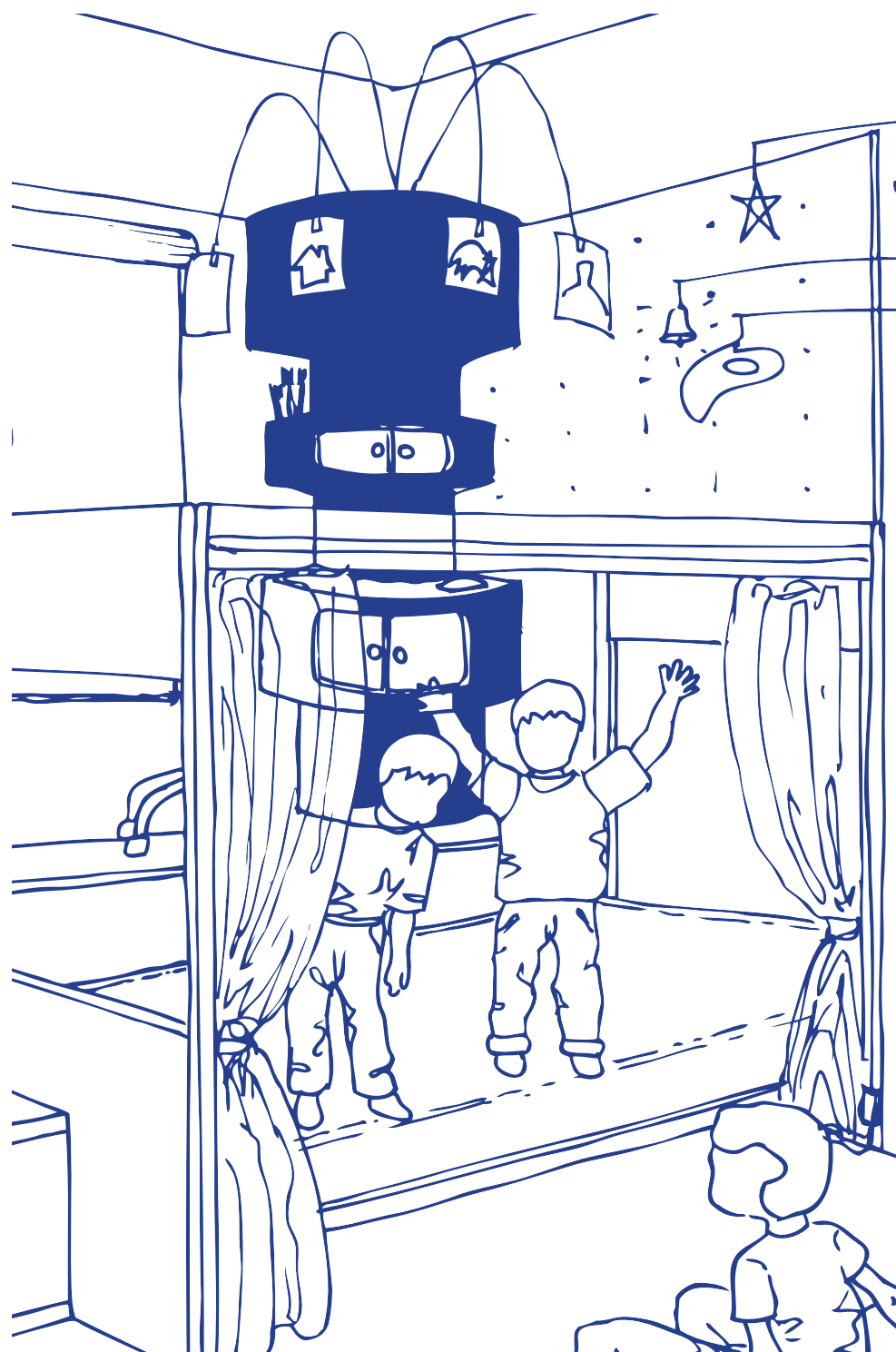
Come un vero Totem può contenere ed esporre a piacimento i lavori e le opere più significative, lasciando al vento le espressioni libere più effimere e leggere.

Idee correlate: le pratiche espressive, la pittura, la musica, la manipolazione, l'espressione interart.

POSSIBILITÀ D'ARREDO E MATERIALI: tavolo manipolazione rotondo con vasca centrale, lavagna a pannelli in sughero, cavalletto a scomparsa o bifronte, carrello per grafismo (disegno e pittura) e carrello per strumentario e "mobiles" sonori, teatrino, rotolo carta appeso, cubo cinque sensi, sipario, palcoscenico e fondali.

Possibili creazioni applicabili ai 4 ambienti tematici

	LE PARETI MAGICHE	LA TENDA LUMINOSA	IL PANNELLO LUMINOSO A(NTI) SOFFITTO	LA LANTERNA MAGICA
NaturAvventura	Il nascondiglio, la tana, il rifugio, i giochi di ruolo.	Il nascondiglio, la tana, il rifugio (tenda in tessuto kaki/mimetico).	Il planetario rotante, il mappamondo, i bisogni della terra, i viaggi della storia.	Scenari avventurosi suggeriti dai romanzi di Salgari e Melville (la giungla, la tigre, il mare...).
Fantasy	L'angolo della magia, il mistero, i giochi di ruolo.	L'angolo della lettura e della fantasia (tenda in tessuto decorato con motivi magici).	Oggetti fantastici ed interpretabili, i viaggi del mito.	Fiabe, storie e personaggi fantastici.
Diario	Il rifugio morbido, il luogo delle confidenze.	Il rifugio morbido, il luogo delle confidenze (tenda in tessuto leggero semitrasparente).	Oggetti fantastici ed interpretabili, supporti per appendere i ricordi.	Icone e simboli grafici di atmosfera intimistica.
ArtEspressività	Il laboratorio creativo, il sipario e il fondale, il teatro delle ombre cinesi, la pittura e il disegno.	Il luogo dell'amicizia, il teatro delle ombre cinesi, la pittura e il disegno (tenda in tessuto leggero).	Figure e solidi geometrici di fantasia, oggetti sonori, supporti per appendere disegni.	Personaggi teatrali, texture cromatiche, composizioni grafiche.



OSSERV/AZIONE: ASCOLTO, GIOCO E ATTENZIONE VERSO IL BAMBINO

La difficile condizione genitoriale

Difficile davvero essere genitori. Difficile capire quali siano le cose da fare e quelle da evitare. Curare il gioco e la relazione in famiglia, ascoltare con attenzione un figlio e fare continuamente osservazioni, poco invasive e non troppo ansiose, ma serene e atte a capire di più e meglio il suo “essere al mondo”, significa aiutarlo a crescere armonicamente e nel benessere.

Quando parlo di atteggiamento sereno, di prendersi cura e di stabilire con il bambino il massimo contatto, indico implicitamente la capacità di non trasformare tutto ciò in una relazione simbiotica e totalizzante, che finirebbe per fare più danni che generare benefici. “Soffiare” troppo sul collo dei bambini, avere un atteggiamento educativo eccessivamente presente o schiacciante produce forse danni più gravi e duraturi di una latitanza o superficialità educativa da parte dei genitori.

La consapevolezza di rendere il bambino autonomo e capace di autoregolarsi deve indirizzare la condotta familiare a porre dei limiti e generare l'uso di sagge strategie, ma non impedire di creare con lui una relazione intensa e di pieno supporto educativo.

Conosciamo i problemi della nuova infanzia e più volte abbiamo scandagliato gli aspetti di disagio e di difficoltà sociale che essa si trova ad affrontare, spesso lanciando segnali nascosti o difficili da interpretare, molte volte inascoltati o sottovalutati.

Quali sono i fattori che maggiormente minacciano il bambino della nuova generazione? Perché egli stenta a realizzarsi come soggetto e, soprattutto, come soggetto indipendente e creativo?

Consideriamo la sua fragilità, il suo essere facile preda di mille stimoli la cui costanza percettiva sfugge prima ancora di essere pensata ed elaborata.

Egli ha poca costanza nella condotta e nella concentrazione, entrambe necessarie per realizzare qualsiasi cosa, dall'aquilone al castello con materiale da costruzione. Al suo cervello arrivano tanti stimoli (sia dal mondo che lo circonda che dall'interno del suo corpo) e spesso egli li percepisce con pari importanza, per cui cerca di rispondere a tutti nello stesso momento.

L'iperstimolazione ambientale e la costanza di tale sovrabbondanza di impulsi, messaggi e richieste di alta intensità e velocità, caratterizza il nostro sistema e la nostra contemporaneità. Ecco perché c'è molta distrazione nel suo modo di comportarsi: il bambino non riesce a discriminare le cose importanti e necessarie “qui e ora” e, paradossalmente, più che di difficoltà di attenzione si potrebbe parlare di attenzione portata all'eccesso, e di fatto i bambini sono attentissimi, ma a cento cose contemporaneamente.



Le difficoltà della nuova infanzia

Parliamo di microdisagio che ritroviamo sia a scuola che in famiglia la cui origine è dovuta a effetti sociali e familiari che abbiamo scandagliato (mutamento evolutivo troppo rapido, modificazione dell'uso del corpo e della sensorialità, eccessivo divario tra bisogni infantili e risposte socio-pedagogiche offerte, scarso contatto con la natura etc.). Questi cambiamenti sono sostanzialmente riassumibili in:

- inattenzione;
- impulsività;
- iperattività;
- aggressività;
- rapido raggiungimento di senso di stanchezza e di noia.

Ad essi si può opporre una pianificazione familiare che ho definito di osserv/azione, ovvero un insieme sinergico di ascolto, analisi delle osservazioni rilevate e azione quotidiana atta a vivere nel benessere ma anche a prevenire e modificare i comportamenti già in atto.

Per poter creare le condizioni perché avvenga un sano processo educativo verso l'autonomia e, da parte del bambino, l'affermarsi di un sentimento di "presa di distanza", occorre mettersi davvero in contatto con lui, ponendosi in ascolto dei suoi messaggi mascherati, e cercando di cogliere gli eventuali segnali d'allarme lanciati nei momenti di difficoltà.

Dove e come è possibile cogliere gli aspetti proiettivi dei bambini all'interno della famiglia?

In modo semplice e attivo, ponendo padre e madre in sintonia e in comunicazione con il figlio, dando tempo e qualità all'azione educativa con l'ascolto attento e l'interazione direttamente e senza forzature nell'azione ludica ed educativa.

I momenti e gli ambiti oggetto dell'attenzione in famiglia sono molteplici, ma le figure genitoriali e quelle di supporto devono essere consapevoli della dimensione tempo e del valore che la durata affettiva della relazione può significare:

- osservare il momento del gioco e ritrovare tempi e motivazione di interazione, ossia avere effettivamente voglia di giocare e di relazionare: il bambino coglie la scarsa disponibilità o la concessione di spazi e tempi limitati solamente per assolvere ai doveri genitoriali;
- dare importanza all'espressione grafica del bambino: cosa "dicono" e cosa significano il disegno e i colori usati nelle varie rappresentazioni;
- fare attenzione al linguaggio del corpo e alla comunicazione non-verbale: le

posture, i modi di muoversi, gli atteggiamenti, la voce e l'espressione vocale (mimica facciale e paralinguistica);

- sostenere il mondo emotivo-affettivo del bambino, dare qualità al tempo educativo e ai tempi della relazione, partendo dalla conoscenza di se stessi;
- incrementare la partecipazione e il coinvolgimento ludico con il bambino, proponendo attività semplici all'aria aperta e in natura (passeggiate, gioco libero, attività sportive, esperienze aggregative); promuovere conoscenza e attività culturali/creative espressive;
- analizzare l'immaginario e le paure infantili; dare pieno sostegno al mondo fantasmatico dei bambini (sogni, fantasticherie a occhi aperti, piccole fobie, tic, atteggiamenti particolari etc.).

Intervento e azione in famiglia

L'impegno volto a favorire le fasi di crescita globale del bambino, passa attraverso il consolidamento di questi requisiti e tappe formative:

1. l'autocontrollo: inibisce alcune risposte motorie ed emotive a stimoli esterni e induce a riflettere su se stessi regolando i processi attentivi e le proprie motivazioni; contiene le emozioni azionando controllo e freni inibitori;
2. la retrospezione: fa ricordare lo scopo prefissato definendo ciò che serve per raggiungere l'obiettivo e avere una motivazione costante; pospone o modifica le reazioni immediate ad un evento distraente, tenendo per sé le proprie emozioni;
3. la scomposizione: permette di scomporre i comportamenti osservati nelle loro singole componenti;
4. la ricomposizione: permette di ricomporre le singole componenti in nuove azioni che non fanno parte del proprio bagaglio di esperienze.

Tra i vari elementi che causano l'instabilità, il malessere e il microdisagio infantili, troviamo sicuramente motivi predisponenti individuali ma i fattori familiari e ambientali rappresentano la causa primaria del clima comportamentale infantile di cui siamo testimoni.

Spesso il vissuto dei genitori oscilla tra un sentimento di inadeguatezza genitoriale e la percezione della non-volontà del bambino a "essere bravo", mentre una terza via possibile può essere rappresentata dalla consapevolezza di poter agire nella direzione esposta precedentemente, concedendo tempo, attenzione, ma anche ripensando ad uno stile di vita volto ad azioni educative più incisive e legate ad un uso diverso dell'ambiente. In particolare, per le caratteristiche che abbiamo precedentemente analizzato, la



Natura ha la possibilità di dare le giuste risposte alle esigenze ludiche e psicologiche del bambino, prevenendo e curando le forme pseudo-iperattive, visibili in soggetti vivaci e instabili, incapaci di accogliere quegli indici sociali non verbali che modulano le relazioni interpersonali, o in quelli che presentano difficoltà scolastiche, ribelli e intolleranti delle regole.

Obiettivi e impegno

L'impegno come genitori:

- attivare l'attenzione ai comportamenti positivi del bambino;
- aiutare a definire in modo chiaro e coerente il sistema di valori e di regole interno alla famiglia (tempistica, logistica, organizzazione delle attività), cosicché la comunicazione al bambino di ciò che ci si aspetta da lui avvenga in modo semplice, chiaro e preciso;
- sviluppare un comportamento riflessivo, autocontrollato e con un atteggiamento positivo rivolto alla soluzione dei problemi;
- migliorare l'autopercezione di competenza (autoconoscenza e definizione di compiti/ruoli) e far quindi decrescere il livello generale di stress a carico della famiglia;
- ove possibile strutturare un piccolo gruppo di genitori come luogo di confronto, scambio e, eventualmente, condivisione di esperienze atte a ritrovare la propria armonia personale;
- stabilire poche e chiare regole spiegando, con esempi, quali siano i comportamenti positivi e quelli inappropriati;
- rinforzare sempre le condotte costruttive e positive, chiarendo le sanzioni non sono punizioni ma rappresentano lo strumento educativo per far rispettare le regole, farle introiettare, costruire confini e favorire il contenimento (la sanzione va fatta capire e se è promessa, va sempre mantenuta);
- dialogare con il bambino sui suoi progressi, non focalizzarsi sul tempo di esecuzione dei compiti, ma valorizzare la qualità del lavoro svolto;
- utilizzare i punti forti (le caratteristiche positive del bambino) ed eludere il più possibile i lati deboli del bambino;
- evitare attività ludica e motorio-sportiva eccessivamente carica di competitività e di forti aspettative;
- favorire la socializzazione con la proposta di gioco libero all'aria aperta e attività o soggiorni in ambienti naturali;
- lasciare il bambino libero in natura, limitandosi ad osservarlo a distanza (dare fiducia), lasciando che si sporchi, corra qualche rischio, impari dalla propria esperienza diretta e sia libero di esplorare il territorio (metafora della curiosità e dell'esplorazione nella vita).



PROGETTO TEMPO

Premessa

Il tempo è un vincolo determinato dall'organizzazione della vita quotidiana oltre che dal lavoro. Sono le donne che vivono maggiormente questo disagio per la sempre più diffusa partecipazione alla vita produttiva che si somma al ruolo familiare, anche se tale disagio si va facendo comune a entrambi i sessi. Di fronte alla scarsità di tempo la famiglia ha sempre reagito organizzandosi e attivando risorse comunque circoscritte al suo interno, ma è da tenere presente che negli ultimi anni i modelli familiari si sono molto modificati rendendo ancor più difficoltosa la ricerca di soluzioni tradizionali.

Occorre dunque ripensare e inventare nuove soluzioni e, comunque, per ritrovare la temporalità affettiva, il vero tempo per noi stessi e per la famiglia, occorre semplicemente "trovare" il tempo giusto, dedicare vero contatto e profondità ai figli, partecipando più attivamente alla vita sociale, a quanto ci offre la Natura (quella esterna) e la nostra natura (quella interna).

Dialogo e ascolto: creare un tempo disteso

Come conduttore ho usato spesso, nei corsi di formazione indirizzati alla consapevolezza genitoriale, alcune tecniche di lavoro che, nella loro rappresentazione metaforica e nella successiva lettura esperienziale, rappresentano un formidabile esempio di come si sviluppa e si realizza, nei modi e nei tempi, la qualità relazionale a due. Le esperienze si svolgono in coppia, e le consegne specificano chiaramente quanto segue, per ciascun esercizio:

- muoversi "a specchio" sulla base della lentezza del brano che viene ascoltato durante l'azione svolta. Si decide, alternandosi, chi dei due fa da guida, proponendo i movimenti che il partner deve copiare esattamente (SINTONIA e LETTURA DELL'ALTRO durata 10 minuti);
- parlare al partner di qualsiasi cosa e come si vuole mentre lui è silente e impossibilitato ad interloquire. L'esperienza va fatta alternando il ruolo di parlante e di silente, sedendosi l'uno di fronte all'altro (ACCOGLIENZA, RUOLO ATTIVO e PASSIVO durata 10 minuti);
- creare una pittura astratta con colori a tempera con modalità in "alternanza" ovvero: comincia il primo soggetto dipingendo su un foglio grande steso a terra e, prendendosi tempo e spazio di esecuzione a piacere, attende la continuazione del partner, e così di seguito fino al completamento dell'opera (DIALOGO E CONFRONTO durata max 30 minuti).

Al termine delle prove, quasi sempre vissute dai partecipanti in modo positivo e rilassante i genitori concordano sul fatto che le esperienze sono illuminanti circa la scarsa attenzione che si pone all'"altro", specie alla capacità di osservare noi stessi in rapporto



alle risposte fornite dal partner, in particolare per quanto concerne la comunicazione non-verbale. Analizzando il rapporto con il bambino, la qualità relazionale che, concordemente, viene rilevata carente/assente nell'azione quotidiana, è il "fattore tempo" necessario per affinare la giusta sensibilità che sa cogliere le sfumature emozionali, l'attenzione ai particolari, la possibilità di dialogo e la ricerca della sintonia. Quest'ultima è la chiave di volta delle difficoltà comunicazionali riscontrate in famiglia: il gruppo di lavoro rileva chiaramente che per dialogare, così come per riuscire a "seguire" il movimento lento del partner, occorre fargli capire di rallentare il movimento. Allo stesso modo per seguire il bambino è necessario rallentare il ritmo di vita, rispettare i tempi affettivi dell'accoglienza e del distacco, cioè, per usare la metafora musicale, rispettare il tempo della musica che è nata lenta.

Occorre rivedere, dunque, alcuni momenti della giornata in famiglia e alcuni aspetti cruciali per la vita del bambino: l'accoglienza al mattino che precede la separazione, il momento dell'incontro dopo una giornata di lavoro dura per tutti, il momento-gioco come distensione e dialogo, il commiato prima del riposo notturno. Non è un problema di tempo cronologico, della mezz'ora o dell'ora concessa bensì di come si occupa uno spazio temporale di pochi minuti ma che, per messaggio e semplicità, possiede una valenza temporale siderale, essenziale all'appagamento affettivo del bambino.

Una domenica anti-stress

Da alcune ricerche si evince che la famiglia italiana passa il week-end in modo tranquillo, soprattutto la domenica. Significa, cioè, che tutta la famiglia corre il rischio, pur attivando adeguate modalità alternative, di rimanere eccessivamente esposta agli effetti soporiferi della televisione.

Questa modalità "casalinga" può anche avere, in alcuni casi, una funzione rigeneratrice ma, quasi sempre, diventa un modo passivo e depressivo di utilizzare le proprie potenzialità legate al tempo libero e, soprattutto, impedisce l'affermarsi di possibili occasioni per trascorrere nel benessere una giornata o un pomeriggio con tutta la famiglia, contando su una comunicazione rilassata e carica di affettività. Optare per una camminata in campagna o nella prima collina, addentrarsi nel boschetto con spazio-gioco annesso o decidere, con altre famiglie, di inventare un'attività ludica all'aperto stile "parco robinsoniano", è l'idea più intelligente, creativa ed economica.

Vantaggi educativi assicurati, stress azzerato, comunicazione attivata e recupero, da parte dei genitori, di quello spirito giocoso rimosso, ma mai perso completamente.

L'INFORMATEMPO: offerta di servizi per il tempo libero pubblico e privato

L'idea è quella di far lavorare sinergicamente le famiglie e le associazioni educativo-culturali con l'intento specifico di rendere più accessibili i servizi educativi e ricreativi a

disposizione di bambini e genitori, attraverso un percorso sperimentale ed innovativo di sensibilizzazione culturale che mira ad accrescere il numero di occasioni e di offerte socializzanti.

Occorre creare un sito Internet strutturato in diverse sezioni tra cui:

- informazioni pubbliche inerenti i vari servizi educativi del territorio (asili nido, scuola, extrascuola, servizi educativi, centri estivi etc.);
- informazioni pubbliche relative ai servizi culturali forniti da biblioteche, agli eventi e alle manifestazioni, alle date di concerti, rassegne teatrali, iniziative di animazione e feste;
- informazioni da privati relative a programmi o iniziative per la famiglia e l'infanzia (organizzazione di gite, iniziative di associazioni, spettacoli);
- segnalazioni da commercianti e gestori che aderiscono all'iniziativa offrendo particolari vantaggi per la famiglia.

Chi gestisce un cinema o un teatro, offre servizi di bar, ristorazione e ospitalità, oppure ha una palestra o una piscina frequentata dalle famiglie, può rendere il suo servizio molto più gradevole e fruibile aderendo all'iniziativa attraverso varie modalità:

1. modalità di accoglienza: attivando politiche per la famiglia che facilitino l'accesso e la fruizione dei servizi offerti;
2. modalità di attenzione: predisponendo equipaggiamenti speciali e spazi attrezzati;
3. modalità di accompagnamento: organizzando eventi, intrattenimenti e percorsi *ad hoc* per la fruizione dei servizi offerti;
4. modalità di offerta: la città diventa a portata di famiglia (per esempio biglietti del cinema a prezzo ridotto per tutta la famiglia, ingresso gratuito a teatro per i bambini accompagnati da adulti la domenica pomeriggio, animazione gratuita in libreria e secondo libro in regalo dopo il primo acquisto, ristoranti e agriturismo con menù a tema e forti riduzioni sul prezzo).

L'idea della banca del tempo: cos'è?

Le "banche del tempo" sono libere associazioni tra persone che si auto-organizzano e si scambiano tempo per aiutarsi, soprattutto nelle piccole necessità quotidiane, offrendo ciò che sono in grado di dare e ricevendo ciò di cui hanno bisogno. Sono luoghi nei quali si recuperano le abitudini ormai perdute di mutuo aiuto, tipiche dei rapporti di buon vicinato di un tempo. Si estende anche a persone del tutto sconosciute l'aiuto abituale che ci si scambia tra appartenenti alla stessa famiglia o ai gruppi di amici.

L'unità di misura è unicamente il tempo: un'ora di musica equivale a un'ora per imparare un po' d'inglese, un'ora di giardinaggio è pari ad una d'informatica.

Lo "scambio" coinvolge i partecipanti in una rete di reciprocità: ad esempio una persona



può mettere a disposizione del tempo e accudire per un'ora i figli di un'altra; questa seconda può mettere a disposizione un'ora del suo tempo come sarta e, per contraccambiare, accompagnerà i bambini a fare una lezione di danza...

Come si crea una banca

Occorre stabilire degli incontri preliminari per formare un gruppo promotore. Questi incontri serviranno per conoscersi, fare gruppo, trovare insieme significati e motivazioni, ed acquisire competenze per la gestione della banca del tempo, in maniera corretta e consapevole. Quanto più il gruppo e l'associazione si allarga tanto più raccoglie competenze in ogni direzione.

Si tratta di una versione riveduta e corretta del micro-sistema basato sul baratto di servizi e beni molto diffuso nei paesi anglosassoni e scandinavi. Così ogni persona interessata si rivolge alla banca e compila un modulo dove scrive quante ore può offrire e cosa sa fare.

I vantaggi per i bambini

La banca del tempo offre una straordinaria opportunità perché se da un lato è solo un modo più strutturato di fare ciò che si fa quotidianamente, ossia scambiarsi favori nell'ambito di un rapporto di amicizia, dall'altro presenta alcuni vantaggi come entrare a far parte di una rete di persone che offre una molteplicità di competenze e saperi, oppure recuperare quelle relazioni tra persone che migliorano la qualità della vita.

La banca del tempo è un luogo nel quale si sviluppano la fiducia, la conoscenza degli altri aderenti (scambi culturali, momenti conviviali, competenze e servizi) e la ricomposizione di appartenenza ad un gruppo, una comunità, attivando dinamiche di gruppo che si giovano e fanno leva sulle competenze individuali.

Si viene a creare un sistema di accoglienza che, soprattutto per l'infanzia (necessità ludico-formative), può risultare di fondamentale importanza per l'impegno sociale e il benessere che lo qualificano. Le famiglie portatrici di bisogni e di richieste possono aderire allo SPAZIOGIOCO per:

- trovare sostegno nella gestione dei figli;
- soddisfare il desiderio di incontrare, conoscere e confrontarsi con altri adulti e famiglie;
- mettersi in gioco, con i propri figli e con gli altri genitori;
- promuovere a loro volta azioni per altre famiglie: animazione, sostegno, informazione etc.;
- trovare spazi di condivisione e formazione.

Lo SPAZIOGIOCO può diventare un luogo in cui organizzare alcuni rapporti della banca connessi alla gestione dei bambini, al gioco, al soddisfacimento dei loro bisogni.



ECOMOVIMENTO

Premessa

Educare e abituare i bambini a muoversi e a fare uso del proprio corpo in modo libero, farli sentire attivi e pienamente consapevoli del benessere psicomotorio che deriva dall'espressione del "piccolo movimento quotidiano" sono le priorità da perseguire attraverso ciò che ho definito, con un neologismo, l'ecomovimento.

Erroneamente si pensa che l'attività motoria svolta dai bambini si possa esaurire nei corsi ginnico-sportivi o nella pratica motoria scolastica, ma ad un'analisi più approfondita si constata che essi risultano insufficienti, sia per qualità che per quantità, al fabbisogno di movimento necessario al bambino. Per "vivere nel suo corpo" egli non solo deve giocare, esplorare l'ambiente, muoversi per conoscere se stesso e gli altri, ma deve anche elaborare modalità di "micromovimento" che possano aiutarlo a controbilanciare la sedentarietà e la passività che connotano gli attuali stili di vita.

L'uso improprio e parossistico dell'auto in città, unito all'utilizzo di ascensori e scale mobili, determina l'abitudine a servirsi di mezzi di spostamento comodi e di facilitatori motori che impigriscono e impoveriscono il potenziale motorio a nostra disposizione e tutto ciò, inevitabilmente, si riverbera nel modo di muoversi dei bambini.

La tecnologia domestica permette alla famiglia di officiare il rito relazionale collettivo davanti agli "audiovideototem" con un dispendio minimo di energia e di consumo motorio: basta un "clic" o uno sfioramento digitale per modificare e dirigere il meccanismo tecno-ludico, mentre tutto il corpo è estraneo e indifferente al cambiamento in corso.

È il caso dei nuovi videogiochi come la consolle che ha recentemente rivoluzionato il mondo videoludico, la cui caratteristica distintiva è il controller senza fili, simile ad un telecomando, che reagisce alle forze vettrici e all'orientamento rispetto allo spazio tridimensionale. Tramite una videocamera posta ad una delle sue estremità, interagisce con la barra sensore rendendo possibile, inoltre, il suo utilizzo come sistema puntatore sullo schermo TV: si può giocare a tennis, calcio, golf o stare in equilibrio virtualmente, senza muoversi o sudare.

La passività e lo scarso ricorso al corpo attivo sono alla base della diminuzione del "micromovimento domestico" cui accennavo prima che finisce per azzerare:

- la voglia di movimento istintivo e l'azione senso-motoria tesa a investire lo spazio;
- la funzione corporea globale;
- la capacità di controllo segmentale;
- l'energia e il tono muscolare generale;
- il piacere motorio volontario finalizzato;
- il piacere del gioco a prevalente impegno fisico-motorio;
- l'uso della mimica facciale e della motilità espressiva.



PROPOSTE

Giochi e piccola attività motoria domestica:

- favorire giochi senso-motori o, in presenza di spazi ristretti, di giochi dinamici in cui sia prevalente la componente corporea e l'attivazione del tono generale;
- favorire attività espressive in cui prevalgano il micromovimento segmentale o la manualità (tastiere con suono regolabile per non disturbare, simulatori di strumenti a percussione, forme di grafismo, piccola arte pittorica e bricolage etc.);
- favorire l'attività di ascolto musicale attivo, specialmente abbinato alla danza e all'espressione corporea;
- richiedere ai bambini di partecipare e contribuire alla gestione delle piccole incombenze domestiche (apparecchiare e sparecchiare la tavola, osservare e aiutare in cucina, tenere in ordine la propria camera, prendersi cura del balcone e delle piante...);
- utilizzare sempre le scale di casa con modi e giochi ritmici diversi.

Spostamenti urbani a piedi o in bicicletta

Quando le distanze non sono proibitive e quando non si è costretti da particolari contingenze si deve privilegiare lo spostamento a piedi o in bicicletta oppure – almeno questo – utilizzare un percorso misto che si avvalga dell'abbinamento ai mezzi pubblici.

Dunque andare a piedi o in bicicletta:

- per andare a scuola e viceversa;
- per frequentare centri sportivi, strutture ludico-espressive o spazi extrascolastici;
- per andare a casa di amici;
- per darsi appuntamento e giocare/passeggiare;
- per accedere ai parchi o alle aree verdi.

Passeggiate in città, campagna e gioco-avventura in natura

Passeggiate:

- in città, per conoscere e apprezzare gli angoli più interessanti che essa offre;
- nella campagna limitrofa, se si abita in un piccolo centro;
- nel territorio circostante per conoscere nuovi itinerari e per abituare il bambino alle camminate salutari, momento importante di dialogo e di reciproca conoscenza (tempo affettivo).

Gioco-avventura in natura:

- in un ambiente misto (percorso di collina, campagna, sentieri che si alternano

a strade secondarie, prati, campi incolti e agglomerati di case) dove si alterna la camminata ad una breve corsa, all'osservazione degli aspetti naturalistici e all'attività fisico-motoria che impegna e rinsalda i partecipanti;

- in un ambiente completamente naturale come un bosco, un'area protetta, una zona verde montana/marina dove il contatto con il "verde profondo" è in grado di evocare emozioni avventurose, simulazione di esplorazioni e giochi spontanei di movimento e di contatto senso-motorio mai sperimentato, che unisce e "mette alla prova" il rapporto di fiducia familiare (il bambino prova sentimenti di paura ma ritrova serenità attraverso la forza e l'esortazione genitoriale).

Piccolo turismo auto-organizzato e promosso in rete

Escursioni brevi mattutine/pomeridiane

- Si può far ricorso alle potenzialità del blog sharing per organizzare queste semplici attività molto salutari e coinvolgenti che possono costituire una valida alternativa a giornate passate davanti alla TV o nei centri commerciali, proponendo attività socializzanti, giochi, passeggiate, conoscenza del territorio a costo zero.

Gite di un giorno intero

- Organizzare tali eventi comporta un costo superiore sia nel caso in cui ci si sposti in auto (numero ridotto di adesioni) che si ricorra all'uso (preferibile) di autobus, ma in quest'ultima ipotesi i costi sono ridotti e corrispondenti alle spese effettuate dal gruppo in autogestione.

Organizzazione di week-end in strutture agrituristiche o bed&breakfast

- Avendo più tempo a disposizione si può puntare su aspetti qualitativamente superiori e dedicare le giuste energie per svolgere attività dove la Natura e il Benessere possano avere un ruolo significativo e di primo piano.

Postfazione

La passione per l'educazione che continua a connotare la mia esistenza e che ho coltivato sia dal punto di vista teorico, attraverso la ricerca ininterrotta di teorie, sia nel coordinare servizi per l'infanzia in varie realtà istituzionali, mi ha accompagnata nell'incontro con innumerevoli persone impegnate nella concreta realizzazione dell'educazione e con vari testi contenenti pensieri e narrazioni sulle condizioni e sugli esiti del processo di formazione. Si è sempre trattato di vivere emozioni e di scoprire idee con l'impronta dell'originalità, del coinvolgimento e della proiezione nel futuro; anche la lettura del testo, avvincente ed inusuale, *Bambini al verde* di Meco Traversa, non solo si è collocata in tale dimensione ma ha costituito un vero e proprio "attraversamento" di tutte le mie esperienze nelle quali l'evento educativo si è coniugato, in particolare, con il "verde".

I primi anni di vita e le estati trascorse dai nonni in campagna, l'attività sportiva di escursionismo montano, il servizio prestato come guardia ecologica volontaria per l'applicazione della legge di tutela del patrimonio naturale ambientale in Piemonte (L.R. 32/82), l'attività professionale di responsabile pedagogica presso il Comune di Torino, in cui l'avventura negli ambienti naturali è stato il percorso formativo prevalente, la cura in corso, affascinante ed appagante, delle piante più diverse, non tanto mi hanno convinta, poiché non si tratta di una convinzione appresa bensì di un aspetto vero del mio essere, quanto mi hanno regalato esperienze incomparabili, uniche ed indimenticabili di natura affettiva, sociale, estetica, corporea e cognitiva.

Nel corso dell'attività professionale, in specifico, ho avuto l'onore di incontrare Walter Ferrarotti, dirigente pedagogico dal 1965 al 1998 dei servizi educativi per l'infanzia gestiti dalla Città di Torino, con il quale ho condiviso alcune di tali esperienze incomparabili, uniche ed indimenticabili; nell'attività con i collaboratori più stretti e con gli insegnanti egli aveva mirabilmente fuso la sensibilità per gli infiniti aspetti della realtà, le abilità acquisite durante l'infanzia trascorsa a Robella di Trino e le ampie conoscenze relative ad innumerevoli saperi con i significati che non possono mancare nel lavoro educativo quotidiano con i bambini: l'esplorazione, l'avventura, la fantasia, il rapporto con la terra, l'attivazione di tutti i sensi, la vita di

gruppo, l'affinamento delle competenze motorie in condizioni di rischio, la cui misura, seppur valutata e parzialmente controllata, concorre a precisare molte capacità in ordine alla padronanza del corpo e non solo.

Walter Ferrarotti, pedagogista incantato dal mondo nei suoi inesauribili aspetti, compresi quelli avvolti dal mistero ed inspiegabili, dalla natura con la varietà degli esseri e dei paesaggi, dall'infanzia con la spinta irrefrenabile a conoscere e dall'educazione con il suo ruolo insostituibile per attrezzare i bambini ed appassionarli alla scoperta di tale mondo, mi ha fatto incontrare Meco Traversa che, nelle contemporanee coordinate spazio-temporali e culturali, interpreta in modo pregevole tali valori nel Comune di Trino, esprimendoli in modo straordinario nel libro *Bambini al verde*.

La lettura del libro dunque non solo è stata un'occasione speciale per rivivere tante mie esperienze in vari ambiti ma è stata un'opportunità per indagare sulle attuali esperienze dei bambini che, senza alcun dubbio, potrebbero mancare di significati essenziali nel loro processo di crescita se non si ponesse in atto un ripensamento in ordine ai tempi ed agli spazi di vita nei contesti abitativi, urbani, extraurbani e naturali; i tempi e gli spazi, mediante la scelta di attività in cui essi siano protagonisti, vanno proposti e restituiti ai bambini stessi, per prevenire che rimangano "al verde" dal punto di vista dell'apprendimento e della formazione.

Temi quali i diritti infantili sanciti istituzionalmente, il gioco nelle sue molteplici forme, la natura come risorsa, i sensi nelle loro illimitate tonalità e nei svariati timbri, il corpo "in scatolato" e ritrovato, sono trattati con competenza dal punto di vista storico, con il riferimento a teorie e ad esperienze note, e, nello stesso tempo, con la sapienza derivante dalla riflessione pedagogica che intreccia ciò che è con ciò che dovrebbe essere, oltre che con la sensibilità di chi filtra tutto attraverso l'autenticità delle passioni e delle emozioni.

I suggerimenti contenuti nelle schede accuratissime costituiscono contributi argomentati, articolati ed approfonditi, per superare ogni tentativo nostalgico di recupero del passato ed investire di significati pedagogicamente rilevanti i contesti contemporanei di esperienza dei bambini, con uno sguardo che valorizzi l'infanzia ed investa di progettualità le iniziative possibili, non

escludendo l'impossibile.

Questa postfazione non può quindi che avere un carattere di rilancio e, nel leggere *Bambini al verde*, ho trovato una consonanza con quanto Paolo Pejrone, paesaggista creativo ed appassionato nella cura e nello sviluppo delle piante, sostiene a proposito del giardiniere Gilles Clément che opera sul verde come un filosofo, quasi maturando una fusione spirituale e materica, sia con il mondo coltivato sia con quello naturale: Dove i boschi si sfrangiano, lungo le strade e i fiumi, nei recessi dimenticati dalle coltivazioni, là dove le macchine non passano, si possono scoprire una quantità di spazi indecisi, privi di funzione, ai quali è addirittura difficile dare un nome: quest'insieme non appartiene né al territorio dell'ombra, né a quello della luce, si situa ai margini. Copre superfici di dimensioni modeste, disperse, come gli angoli perduti di un campo. Tra questi frammenti di paesaggio non si forma nessuna somiglianza. Si evidenzia un solo punto comune: tutti, grandi e piccoli, spaziosi o esigui, costituiscono un territorio di rifugio per la diversità (Pejrone P., Gilles Clément giardiniere libertario, La Stampa, 3 aprile 2011, p. 19).

La diversità costituisce una cifra interpretativa delle riflessioni di Meco Traversa riguardo le analisi antropologiche, i riferimenti storici, gli spunti pedagogici e le proposte di attività; la diversità attraversa anche gli stili cognitivi, le intelligenze, le competenze, le forme ludiche, le indicazioni di esperienza per l'infanzia; la diversità connota anche il significato di "verde" come caratteristica dell'ambiente e della varietà paesaggistica, ma anche come rischio di mancanza in ordine a qualcosa di essenziale nelle scelte educative e come possibile carenza nel patrimonio di apprendimenti. Senza dubbio garantire la diversità intesa prioritariamente come varietà di risorse non può che contrastare il rischio di lasciare i bambini "al verde" e consentire loro, ma anche a tutti noi, di trarre motivi di continuo arricchimento vivendo in costante rapporto con il "verde" nelle sue molteplici forme, tenendo conto che tale relazione costituisce un'interpretazione mai esaurita relativa ai significati dell'esistenza di ognuno e di tutti.

Milva Capoa

Bibliografia

AA.VV., *Bambini in arte. Itinerari per sviluppare il senso estetico del bambino*, a cura di Mariateresa

Serasso, Marco Valerio Editore, 2003

AA.VV., *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, Franco Angeli, 2008

H.C. Andersen, *Fiabe e storie. Edizione integrale*, a cura di B. Berni, Donzelli, 2005

M. Argyle, *Il corpo e il suo linguaggio*, Zanichelli, 1988

M. Bartolotti, *Il seme che vola*, Edimarzia42, 2008

R. Benenzon, *Manuale di Musicoterapia*, Borla Edizioni, 1988

B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significato psicanalitico delle fiabe*, Feltrinelli, 2003

B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, 2002

G. Bollea, *Le madri non sbagliano mai*, Feltrinelli, 2003

G. Bollea, *Genitori grandi maestri di felicità*, Feltrinelli, 2005

I. Calvino, *Il barone rampante*, Mondadori, 2010

M. Carboni, *Musicopedagogia*, Magi, 2005

L. Corman, *Il disegno della famiglia: test per bambini*, Boringhieri, 1970

G. Crocetti, *Il bambino della pioggia*, Armando Editore, 1986

M. Corona, *Le voci del bosco*, Edizioni Biblioteca dell'Immagine, 1998

E. Crotti, *E tu che albero sei? Come interpretare la personalità attraverso il disegno dell'albero*, Mondadori, 2006

M.G. Dal Porto, M.G. Magazzino, *La mediazione*, Magi, 2004

W. Ferrarotti, *Una realtà infinitamente varia. Scritti e riflessioni di uno straordinario educatore*, a cura di Daniela Viroglio, Iter editore Città di Torino, 2008

S. Freud, *Opere*, Boringhieri, 1980-2003

S. Freud, *Il disagio della civiltà*, Boringhieri, 1985

S. Freud, *Il disagio nella civiltà*, Einaudi, 2010

H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, 2010

H. Gardner, *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, 1991

J. Grimm, W. Grimm, *Fiabe*, a cura di I. Calvino, Einaudi, 1980

A. Gusman, *Antropologia dell'olfatto*, Laterza, 2004

M. Imberty, *Suoni Emozioni Significati*, Clueb, 1986

M. Klein, *Invidia e gratitudine*, Psycho, 2000

K. Kock, *Il reattivo dell'albero*, Giunti O.S., 1993

A. La Pierre, B. Aucouturier, *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*, Armando Editore, 1982

J. Laplanche, J.B. Pontalis, *Enciclopedia della psicanalisi*, Laterza, 1984

J. Le Boulch, *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a 6 anni*, Armando Editore, 1984

M. Lodi, *L'arte del bambino. Catalogo della mostra*, Casa delle arti e del gioco, 1992

V. Lowenfeld, *L'arte del vostro bambino*, La Nuova Italia, 1979

M. Lüscher, *Il test dei colori*, Astrolabio Ubaldini, 1976

K. Mackover, *Il disegno della figura umana*, Giunti O.S., 1978

A. Marcoli, *Il bambino nascosto*, Mondadori, 1993

A. Marcoli, *Il bambino arrabbiato*, Mondadori, 2000

B. Munari, *Disegnare un albero*, Corraini, 2004

E. Minkowski, *Il tempo vissuto. Fenomenologia e psicopatologia*, Einaudi, 2004

A. Oliverio Ferraris, *Il significato del disegno infantile*, Boringhieri, 1973

A. Oliverio Ferraris, *Prova con una storia*, Fabbri Editori, 2005

G. Pesci, *Pedagoga clinica*, Magi, 2005

J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringhieri, 1966

K. Popper, *Cattiva maestra televisione*, Marsilio, 2006

F. Pozzo, *L'officina segreta di Emilio Salgari*, Edizioni Mercurio, 2007

V. Propp, *Morfologia della fiaba*, Einaudi, 2000

R. Quaglia, *Manuale del disegno infantile*, UTET, 2006

J. J. Rousseau, *Emilio*, Piccola biblioteca filosofica Laterza, 1999

E. Salgari, *I pirati della Malesia*, Newton Compton, 1999

Sant'Agostino, *Le Confessioni*, Rusconi Editore, 2010

G. Savarese, *Il disegno infantile tra normalità, disabilità e psichiatria*, Aracne Editrice, 2006

F. Scaparro, *La bella stagione. Dieci lezioni sull'infanzia e sull'adolescenza*, Vita e Pensiero, 2003

R. Spitz, *Dialoghi dall'infanzia. Raccolta di scritti*, Armando Editore, 2000

P. Vayer, A. Pultrone, *Il bambino che disegna... parla*, Edizioni Scientifiche Magi, 2000

S. Vegetti Finzi, *I bambini sono cambiati. La psicologia dei bambini da 5 a 10 anni*, Mondadori, 1997

S. Vegetti Finzi, A. M. Battistini, *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, 2000

H. Werner, *Psicologia comparata dello sviluppo mentale*, Giunti-Barbera, 1970

W. D. Winnicott, *I bambini e le loro madri*, Cortina Editore, 1987

