

# L'EDUCAZIONE È FUORI

L'ESPERIENZA DI BIMBISVEGLI  
A SERRAVALLE D'ASTI



Isbn 978-88-6056-746-8 (print)  
Isbn 978-88-6056-747-5 (on-line)

Prima edizione:  
giugno 2021

©2021 eum Edizioni Università di Macerata  
Corso della Repubblica, 51  
62100 Macerata

info.ceum@unimc.it  
<http://eum.unimc.it>

A cura di  
Paola Nicolini

Testi di  
Antonino Attanasio, Lucia Azzolina,  
Giuseppe Campagnoli, Evelyn Manoni,  
Gianni Marconato, Giampiero Monaca,  
Paolo Mottana, Paola Nicolini,  
Anna Oliverio Ferraris, Giuseppe Paschetto

Foto di  
Giampiero Monaca

Impaginazione  
Federica Tarchi

# INDICE

PREFAZIONE	4
.....	
BIMBISVEGLI	6
.....	
L'EDUCAZIONE È FUORI: LA SCUOLA PUÒ USCIRE DALLA SCUOLA	9
.....	
L'AMBIENTE	11
.....	
IL GREEN CAMPUS BIMBISVEGLI	14
.....	
IL GRUPPO	23
.....	
IL CORPO	29
.....	
I PIEDI	37
.....	
LE MANI	43
.....	
I PRODOTTI DELLE BAMBINE E DEI BAMBINI	53
.....	
BIMBI SVEGLI È SCUOLA	67
.....	
CONSIDERAZIONI SU PRIVACY E SICUREZZA	70
.....	
REPORT DATI GREEN CAMPUS BIMBISVEGLI	75

# PREFAZIONE



Ho avuto il piacere di incontrare e di ringraziare, in collegamento, l'Associazione Bimbisvegli e l'Università di Macerata per il bel progetto realizzato quest'estate, organizzando attività a contatto con la natura per le bambine e i bambini. Far uscire la Scuola dalla Scuola, come hanno proposto, è un approccio che condivido pienamente per le sue enormi potenzialità. Un approccio che stimola le alunne e gli alunni al rispetto dell'ambiente circostante, permette loro di riappropriarsi degli spazi all'aperto, guarda alla natura come insieme di stimoli ed esperienze sensoriali.

La scuola diventa così un luogo più flessibile, aperto e le attività extra-scolastiche rientrano integralmente nel percorso di sviluppo, di apprendimento e di crescita.

Maria Montessori definiva il bambino come «il più grande osservatore spontaneo della natura, il quale ha indubbiamente bisogno di avere a sua disposizione un materiale su cui agire».

Questo vale a maggior ragione oggi, nel delicato contesto che ci troviamo a vivere a causa della pandemia che ha imposto distanze, creato nuove vulnerabilità e lacune nel quotidiano.

Abbiamo il dovere di pensare e valorizzare nuove forme di didattica, come questa.

**Lucia Azzolina**

# BIMBISVEGLI



La pratica educativa Bimbisvegli nasce dalla costante osservazione, sperimentazione e verifica, in contesto di orario curricolare di scuola primaria pubblica, di quelli che sono i bisogni e le caratteristiche sia del gruppo classe, ma anche dei singoli bambini e bambine con i quali gli insegnanti condividono il percorso educativo e didattico, privilegiando un approccio ludico ed esperienziale, attraverso cui accogliere i percorsi della loro fantasia, emotività e corporeità.

Bimbisvegli intende contemplare contemporaneamente sia una didattica analitica per discipline, che una didattica sintetica per competenze, attraverso il sistema delle “grandi imprese”, intese come contenitori progettuali interdisciplinari da vivere a scuola nel quotidiano. Si propone di porre grandissima attenzione ai bisogni di sviluppo, adottando strumenti didattici adeguati come il gioco, la simulazione, la sperimentazione attiva, il movimento, l’attivazione sensoriale e il lavoro in piccolo e grande gruppo come palestra per l’esercizio della cittadinanza attiva.

Il progetto richiede agli insegnanti di considerarsi compagni di viaggio esperti e solidali di bambine e bambini e si pone come proposta di scuola aperta all’aperto, un ponte tra società e vita dei piccoli. L’ambiente, inteso strutturale e strutturante è considerato come un attivo attore nelle interazioni educative e didattiche, non un mero scenario o un semplice contenitore. Il progetto attua una didattica pienamente in linea, in ogni suo punto, con le indicazioni ministeriali.

Il nome stesso, Bimbisvegli, racchiude in sé i pilastri su cui si incardina l’intero intervento educativo. Con l’utilizzo della parola bimbi si indica l’impegno a sostenere i diritti basilari dell’infanzia, rispettando le caratteristiche delle tappe evolutive personali e del gruppo, ponendo in essere attività prevalentemente basate su un approccio coinvolgente e sensoriale. Ricordando le specificità del momento evolutivo in cui si trovano i bambini e le bambine di età compresa tra i 6 e gli 11 anni, molte attività sono introdotte con il gioco, secondo la massima fare tutto con il gioco ma niente per gioco, come sosteneva Baden Powell, ideatore del metodo scout. La sperimentazione diretta di fenomeni, relazioni e reazioni viene utilizzata come modalità abituale. “Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio comprendo” (Confucio). Con l’aggettivo svegli si riconosce ai bambini e alle bambine, cittadini del mondo fin da subito, il diritto di porsi domande, trovare e proporre soluzioni, esprimersi con la consapevolezza di essere ascoltati.

L’ambiente è riconosciuto come attore educativo, come spazio attivatore di relazioni e favorevole alla promozione dell’individuo come membro di una comunità solidale, luogo di apprendimento in cui arredi e spazi sono funzionali e parti indispensabili alle attività e agli obiettivi stessi, parte dell’eco-sistema da custodire da un lato e costruire dall’altro, con responsabilità. Per questi motivi il “dentro” ed il “fuori” della scuola sono elementi costitutivi dell’interazione didattico-educativa stessa, e sono strumenti che offrono opportunità diverse perché essi stessi portatori di caratteristiche diverse.

Per sostenere e favorire il divenire di cittadini e cittadine solidali, critici e attivi, si coinvolgono i bambini e le bambine

nella maggior parte delle decisioni di classe: si leggono notizie d'attualità, si presentano personaggi del passato e del presente che, con il loro esempio e con il coraggio di scelte coerenti, hanno saputo illuminare e rendere il mondo più bello e giusto. I bambini e le bambine sono incentivati a osservare, a formarsi delle opinioni e a esprimerle, discutendole nel rispetto di quelle altrui e a prendere posizione pubblicamente con lettere ai giornali, alle autorità e sul blog di classe, il cui motto è "lo spazio dei piccoli, che pensano (e agiscono) in grande". Non è infatti mai troppo presto per comprendere come va il mondo. In questo modo si cerca di procedere, adulti e bambini/e insieme, ricercando costantemente l'equilibrio tra il riconoscimento delle peculiarità della tappa evolutiva che i bambini stanno attraversando e la prospettiva dell'età che verrà, con le potenzialità di interazione e di coinvolgimento nella società commisurate alle diverse età.

Si apprende a risolvere problemi stando a contatto con i fenomeni naturali, sociali e pratici reali, per rendersi conto che sperimentare, conoscere e imparare sono processi utili e divertenti. Gli argomenti via via prendono corpo intorno alle contingenze e agli interessi della classe. I programmi si svolgono inserendoli come strumenti d'inchiesta o per la soluzione di problemi che insorgono durante le attività di classe. La sperimentazione diretta di fenomeni, relazioni e reazioni viene utilizzata come modalità abituale: si impara la lingua inglese per comunicare con una classe gemellata o per tradurre qualche testo da inserire sul blog; il blog, strumento di comunicazione delle idee, delle opinioni e delle esperienze vissute dalla classe diventa spunto per impraticarsi all'uso consapevole di mezzi di comunicazione sociale e nuove tecnologie, utilizzandoli come "attrezzi" utili e imparando a non farsi usare da essi; si studia la storia passata per migliorare il presente ed evitare errori e tragedie, conoscendo gli eventi e i comportamenti di chi ci ha preceduto; si impara a leggere e scrivere per trarre beneficio dai pensieri altrui e comunicare i propri; si impara a contare perché avere a che fare con le quantità permette in molti casi di essere più giusti ed equi. La tecnologia è vista come uso funzionale di oggetti e strumenti e non è limitato ad apparecchiature digitali ma, nel corso degli anni, si sperimentano nel rispetto delle normative di sicurezza anche macchine analogiche come leve e piani inclinati, compassi e casseforme, carrucole e pulegge, forni e corde. Lo studio delle scienze e della matematica si avvalgono particolarmente della didattica sperimentale: ogni fenomeno viene riprodotto o verificato mediante modelli o ricostruzioni onde basare l'apprendimento su stimoli sensoriali vivi ed emotivamente significativi.

I bambini e le bambine possono così avere a che fare con diversi linguaggi utili al loro apprendimento, riconoscendo via via quelli a loro più congeniali, arrivando a svilupparne altri.

**Giampiero Monaca e Paola Nicolini**

L'EDUCAZIONE È FUORI:  
LA SCUOLA PUÒ USCIRE  
DALLA SCUOLA



Modelli per educare fuori dalla scuola ne abbiamo di diverse specie, per lo più già collaudati, già sperimentati, già documentati e anche rispondenti alle necessità di distanziamento fisico richiesti dalla pandemia. Sono modelli di cui si conoscono e riconoscono i risultati, che si rifanno a pilastri teorici di grande spessore, frutto di pensatori e pensatrici dell'educazione molti dei quali di origine nostrana: da Maria Montessori a Mario Lodi, da don Lorenzo Milani a Loris Malaguzzi, da Howard Gardner a Jerome Bruner, solo per citarne alcuni.

Parliamo di agri-nido e agri-infanzia, delle piccole scuole di montagna, di scuole nel bosco, di orti scolastici, di scuole in natura, di educazione diffusa, di Bimbisvegli. Su quest'ultima esperienza, nata in una scuola di Serravalle d'Asti, ci siamo soffermati durante l'estate in cui la pandemia ha indotto a progettare attività all'aperto per bambini e bambine, restati per un lungo periodo chiusi a casa per via delle restrizioni subentrate nel pieno dell'anno scolastico scorso.

Sappiamo i poteri dell'educazione in natura, sappiamo il benessere che sprigionano le interazioni didattiche e educative in ambienti outdoor, conosciamo gli anticorpi fisici e mentali che incrementano le esperienze degli agri-nido e agri-infanzia, siamo al corrente di modelli possibili per una educazione diffusa. Consideriamo queste e altre opportunità come esempi a cui poter fare riferimento anche per ripensare una scuola più rispondente alle esigenze di questo secolo: aperta e diffusa, con proposte di apprendimento situazionato, fatta di compiti di realtà, garante di apprendimenti informali e non formali, alveo per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'esercizio di una cittadinanza attiva e globale.

È noto dalla letteratura di matrice psico-pedagogica che l'apprendimento non può avvenire stando per ore seduti a un banco ad ascoltare un insegnante che parla perché non si educa al comprendere senza la fisicità del corpo, non si interagisce con le teorie ingenuie se non con le esperienze, non si innescano cambiamenti concettuali senza le prove di realtà. Per ripensare i modelli educativi e scolastici è indispensabile lavorare a costruire la collaborazione della comunità degli adulti a partire dai professionisti con specifiche competenze e conoscenze, per arrivare alle famiglie fino a coinvolgere gli amministratori. La scuola può trarre grande vantaggio nell'innovare le proprie pratiche, passando da obsoleti modelli trasmissivi a nuove modalità più aggiornate e ricche di senso. Abbiamo una vasta scelta per ampliare le possibilità e andare alla ricerca di modelli più rispondenti, in tutti i sensi, all'attualità. Abbiamo ancora tempo per formarci presso queste esperienze diffuse, così da essere in grado di replicarne le modalità, modulandone l'attuazione. È ancor più necessario questo sforzo oggi, per evitare che le interazioni insegnamento-apprendimento si appiattiscano sulla bidimensionalità dello schermo e possano invece guadagnare a grandi passi la tridimensionalità del grande libro aperto che è la realtà, in tutte le sue declinazioni.

**Paola Nicolini**

# L'AMBIENTE



*“Il bambino ama la natura: fu messo in stanze chiuse.  
Al bambino piace giocare: fu fatto lavorare.  
Gli piace che la sua attività serva a qualcosa: si fece sì che la sua attività fosse senza scopo.  
Gli piace muoversi: fu costretto a restare immobile.  
Gli piace maneggiare degli oggetti: fu messo in contatto con le idee.  
Gli piace usare le mani: ci si rivolse soltanto al suo cervello.  
Gli piace parlare: fu costretto al silenzio.  
Vorrebbe ragionare: gli si fece imparare tutto a memoria.  
Vorrebbe cercare la scienza: gli venne imbandita già bell’e fatta.  
Vorrebbe seguire la sua fantasia: venne piegato sotto il giogo degli adulti.  
Vorrebbe entusiasinarsi: si inventarono le punizioni.  
Vorrebbe rendersi utile liberamente: gli fu insegnato a ubbidire passivamente”*

Questo brano, tratto dal volume “Trasformiamo la Scuola” del 1920, è dello psicologo e pedagogo Adolphe Ferrière, figura di riferimento dell’attivismo pedagogico europeo a cavallo tra l’Ottocento e il Novecento. È sorprendente che una ricca serie di esperienze pedagogiche e didattiche – inglesi, francesi, tedesche ma anche italiane, basti pensare a Maria Montessori e a Giuseppina Pizzigoni – non siano riuscite a diffondersi, come sarebbe stato logico e auspicabile, ma siano state invece assoggettate al metodo tradizionale, nella maggior parte delle realtà scolastiche del nostro Paese.

Eppure i bambini e le bambine danno continuamente segni di voler essere attivi, esplorativi e partecipativi nel processo di apprendimento. Nel libro “A piedi nudi nel verde” riporto, insieme alla coautrice, il caso di un gruppetto di bambini di seconda primaria a Roma che, durante la ricreazione, si sono spinti a esplorare uno spazio verde abbandonato dietro la loro scuola, frequentato da varie specie di uccelli. Il maestro - che conosceva la distinzione fatta da John Dewey tra esperienze primarie ed esperienze secondarie - ebbe l’intelligenza e la sensibilità di seguire questa loro scoperta, che divenne un lavoro che tutta la classe portò avanti fino alla fine dell’anno con continue puntate tra alberi e cespugli. C’era sempre un rientro in classe per poter consultare dei libri e scrivere delle note su ciò che si era osservato e sperimentato; ma il lavoro sui libri e sui quaderni seguiva l’esperienza diretta o “primaria”. Anche nella scuola di Reggio Emilia di Loris Malaguzzi, aperta sulla città e con genitori illuminati, ci sono dei momenti di lavoro in locali in cui si possa agevolmente consultare un libro, scrivere su un quaderno, esaminare dei ‘reperti’ e parlarne con l’insegnante. I bambini di questa scuola primaria dispongono di un ampio spazio all’aperto in cui negli anni hanno

costruito anche delle ‘macchine’ come fontane per gli uccelli e altro, e i locali al chiuso sono sempre rimasti come luogo di raccolta di materiali, di riunione, di progettazione.

Ci sono poi tutte le esperienze di quei paesi europei che hanno saputo far tesoro delle metodologie individuate dai pedagogisti del movimento internazionale della scuola attiva, dove si attribuisce uguale importanza a entrambi i tipi di spazi, interni ed esterni, con conseguente impegno finanziario dei governi e delle municipalità anche alle attrezzature e all’organizzazione degli spazi esterni. Nelle scuole dell’infanzia norvegesi, ad esempio, le attività svolte nella natura fanno parte del curriculum. Studi recenti condotti in Inghilterra e in Danimarca hanno confermato che i giochi e le attività svolte nel verde, nelle diverse stagioni e con diverse condizioni atmosferiche, hanno effetti positivi sulla socializzazione e sul rafforzamento emotivo, nonché sull’acquisizione di abilità motorie, linguistiche e di ascolto. Si tratta insomma, di trovare un equilibrio tra spazi interni e spazi esterni, considerandoli un unico e continuo ambiente di apprendimento.

Non va infine dimenticato che le prime scuole all’aperto comparvero nel nostro Paese nel 1917 a Bologna. Erano state pensate per i bambini e bambine con problemi polmonari, ma vennero poi frequentate anche da bambini e bambine in buona salute, su richiesta dei genitori. Oggi in Italia ci sono 25 “Scuole nel bosco” che riguardano non solo scuole primarie e dell’infanzia, ma anche alcuni nidi.

Si tratta dunque di riallacciarsi a una tradizione condivisa e collaudata che risale, nei suoi principi teorici e pratici, al movimento internazionale dell’*école nouvelle* come emerge dal brano di Ferrière sopra citato.

**Anna Oliverio Ferraris**

*Intervento al convegno*

*“L’Educazione è fuori” del 20/1/2021*

# IL GREEN CAMPUS BIMBISVEGLI



L'esperienza del Green Campus Bimbisvegli 2020 nasce nello specifico contesto dell'uscita dal periodo di lock down che ha fortemente menomato il percorso scolastico, andando a limitare le relazioni sociali e fisiche tra gli alunni, le alunne e i/le loro insegnanti.

Come docenti della scuola primaria pubblica di Serravalle d'Asti che hanno sviluppato e applicano quotidianamente la metodologia Bimbisvegli, abbiamo riflettuto e ci è parso opportuno cogliere l'occasione della possibilità di organizzare attività educative e ricreative di gruppo all'aperto, con le dovute procedure di sicurezza anti-covid, come iniziativa finalizzata al recupero del tempo relazionale e didattico andato perso, insieme alle alunne e agli alunni della nostra scuola, aprendo questa possibilità anche ai loro fratelli e sorelle o ad altri bambini e bambine della città fino ai 13 anni.

L'iniziativa è stata definita in una proposta progettuale sottoposta al vaglio ai vertici della scuola, in modo che fosse valutata ufficialmente anche come percorso di recupero scolastico, ma questa proposta non ha ricevuto l'approvazione. Allo scopo di poter offrire comunque alle bambine e ai bambini e alle loro famiglie una opportunità ritenuta importante per ri-allacciare legami interpersonali e ri-attivare rapporti di collaborazione tra pari, tre insegnanti in ruolo stabile nella scuola hanno organizzato un green campus, a titolo volontario e gratuito, inquadrandolo formalmente come centro estivo, affiancati da 4 volontari del Servizio Civile e altri 5 volontari in veste di ex alunni che hanno vissuto negli anni precedenti il proprio percorso scolastico con metodologia Bimbisvegli e divenuti maggiorenni.

Il centro estivo così progettato, accanto a esperienze educative in senso ampio, ha inteso anche offrire opportunità per riprendere contatto con gli argomenti tipici del curriculum scolastico.

Nel rispetto delle restrizioni precauzionali anti-covid, che richiedevano di mantenere isolati i piccoli gruppi, si è deciso di includere questa suddivisione nell'ambientazione delle attività, escogitando un canovaccio narrativo che richiedesse un lavoro tra le varie squadre, le quali sono rimaste invariate per l'intero mese, in autonomia dalle altre.

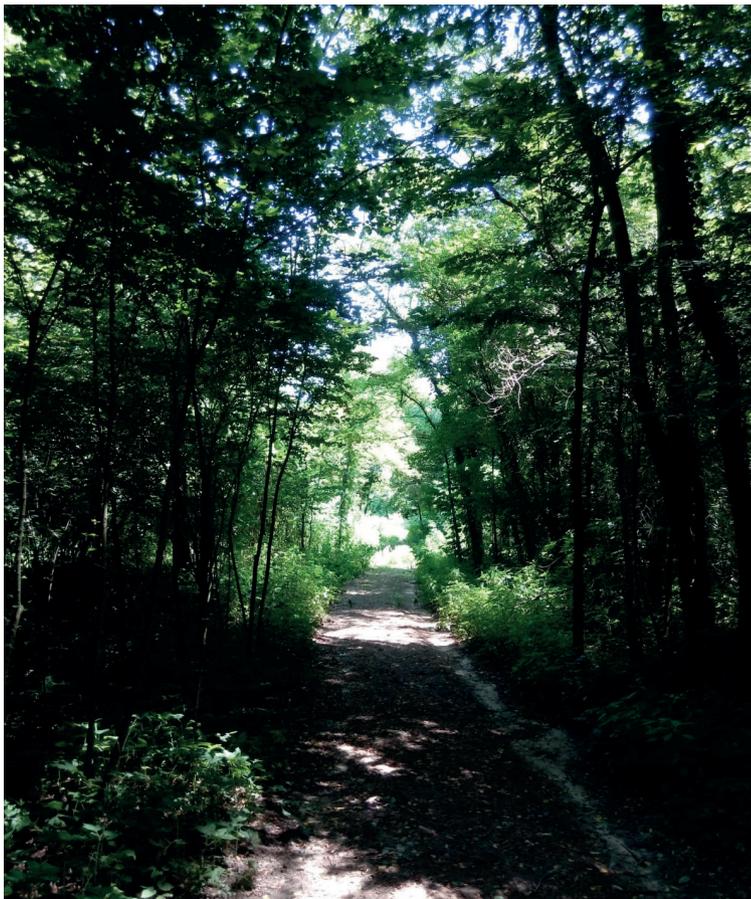
Al Green Campus Bimbisvegli hanno partecipato nel complesso 58 bambine e bambini di età tra i 5 e i 13 anni, suddivisi in 5 gruppi. Va detto che non tutti i 58 bambini hanno partecipato a tutte le 4 settimane, ma chi entrava in una squadra vi rimaneva o vi rientrava ogni volta che

accedeva al campus. Soltanto 16 bambini hanno preso parte a tutte le quattro settimane senza interruzione.

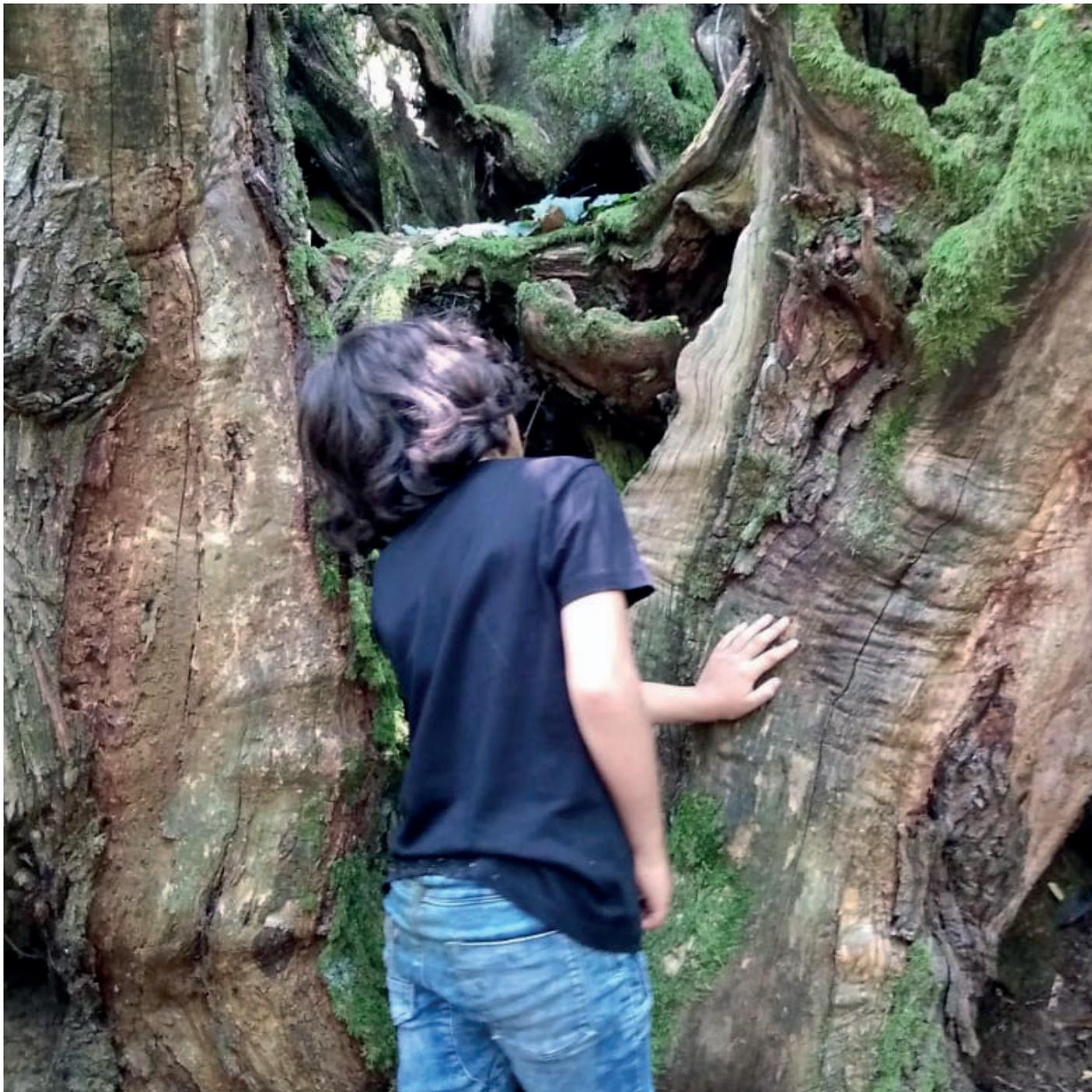
Lo sviluppo delle attività in tutte le settimane ha seguito una struttura sistematica: nei primi due giorni i gruppi venivano dotati di strumenti logici, linguistici, matematici e pratici per impersonare il proprio personaggio, vivendo le avventure del periodo storico specifico presentato nella settimana. Il mercoledì è stato sempre caratterizzato dalla presentazione di una situazione problematica da risolvere. Il giovedì si sono proposte avventure particolarmente significative ed entusiasmanti, finalizzate a risolvere la precedente situazione problematica. Il venerdì è stato dedicato ad attività di sintesi, mediante la scrittura di un canovaccio teatrale per un eventuale spettacolo da realizzare nel corso del nuovo anno scolastico. Quest'ultima attività è stata l'unica svolta al chiuso e ha previsto il coinvolgimento solo degli alunni e delle alunne delle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>.

Il tema che ha funto da filo conduttore prende le mosse dai percorsi storici della specie umana, dalla preistoria, con i primi passi del cammino della vita e dell'evoluzione umana, passando per alcune tappe simboliche quali l'attivazione dei processi sociali democratici nell'antica Grecia, l'opposizione all'imperialismo romano delle popolazioni gallo celtiche e la scelta del ritorno alla vita nomade del popolo beduino di fronte all'insensato scontro tra crociati e Islam. All'interno di questa ambientazione storica, le attività quotidiane degli umani e delle umane hanno richiesto calcoli, comprensione di fenomeni scientifici, conoscenza delle relazioni storiche tra popoli e della loro organizzazione interna, costruzione di presidi per la difesa, adozione di monete per gli scambi, decodificazione di mappe, cottura di cibi, costruzione di strumenti, elaborazione di sistemi di convivenza amministrativa, elaborazione collaborativa di prodotti culturali come danze e forme differenti di rappresentazione, preparazioni alimentari utili alla sopravvivenza, regole di igiene utili alla protezione della salute.

**Giampiero Monaca**

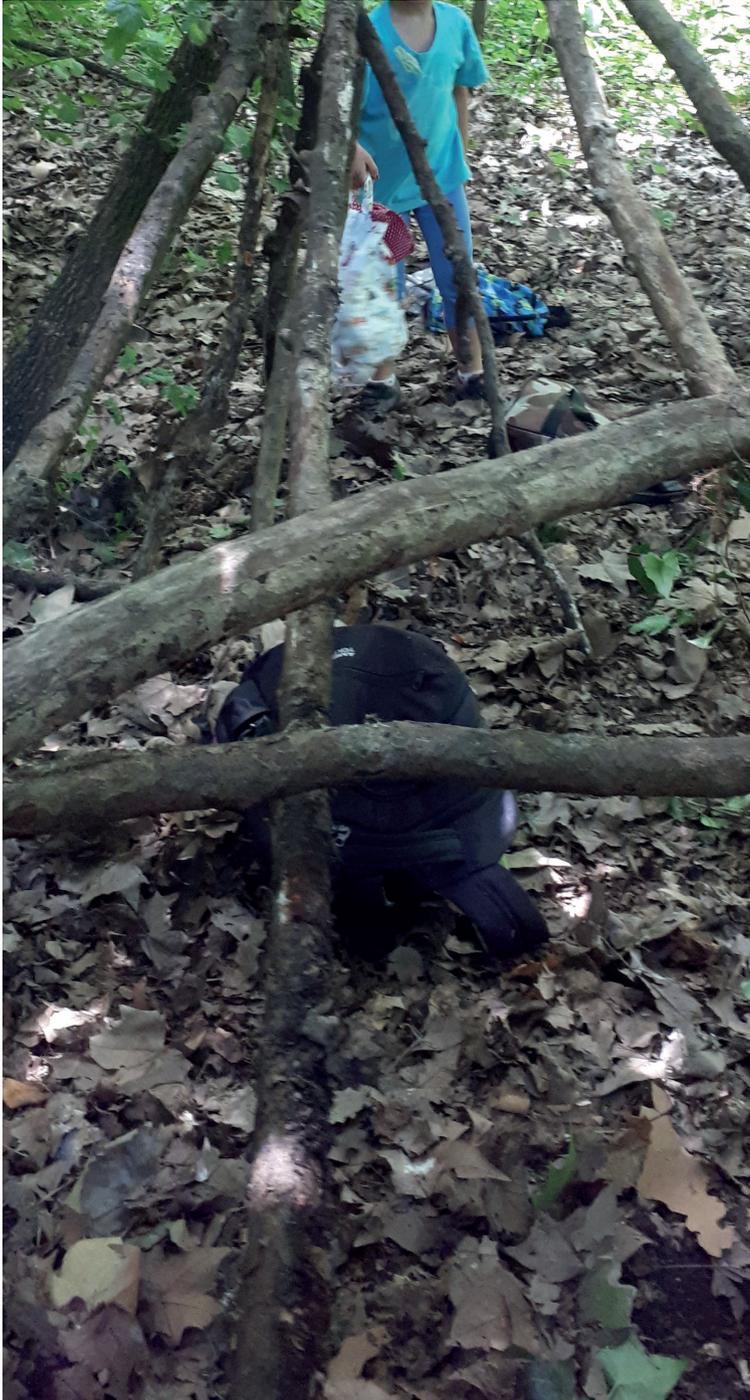












# IL GRUPPO



“Bimbisvegli” indica certamente la strada. Anche il green campus estivo è esemplificativo di un modo di concepire la scuola che travalica tempi, spazi e metodi tradizionali del sistema scolastico. Il Green Campus si è svolto al di fuori degli schemi spazio-temporali della scuola e dal punto di vista formale non è stato un’attività scolastica, ma è stata un’esperienza illuminante relativamente a quell’altra scuola possibile che in tanti sogniamo, a cui aspiriamo e che cerchiamo di costruire.

Del resto è la normativa scolastica nazionale a sostenere che l’apprendimento non si realizza solo in contesti formali, ma anche non formali e informali e può anche essere non intenzionale. Il procedere con un apprendimento occasionale, come fa Giampiero Monaca coi suoi colleghi e colleghe, senza inutili schematismi e deleterie rigidità di programmazione è assai efficace dal punto di vista motivazionale ed esperienziale. Bambini/e e ragazzi/e che imparano che non esistono la scuola e la vita reale separate, che non esistono lo studio e il piacere come termini contrapposti, che non hanno ragione di esistere nemmeno aule dove si impara e spazi esterni destinati al solo svago, sono destinati a essere di certo giovani cittadini/e curiosi/e, brillanti, appassionati/e, comunicativi/e e dotati/e di spirito critico. L’ho sperimentato nei lunghi anni di insegnamento nella scuola superiore di primo grado: anche la matematica può divenire una disciplina appassionante se offerta in un certo modo. Se spaziamo negli ambienti di apprendimento più diversi, se ci lasciamo stupire dagli alunni e dalle alunne, se siamo aperti ad ogni esperienza e ci lasciamo cogliere dalle occasioni che si presentano anche se avevamo magari programmato di fare altro, allora daremo agli studenti e alle studentesse la possibilità di capire che la scuola è davvero qualcosa che cambia loro la vita, un’esperienza di cui essere grati e fieri, invece di quella ammuffita galera zeppa di riti stantii quale troppo spesso è. Bimbisvegli è sicuramente tutto questo.

**Giuseppe Paschetto**











IL CORPO



Il progetto “Bimbisvegli” di Giampiero Monaca corrisponde in larga misura alla prospettiva di un’“educazione diffusa” come prospettiva di evoluzione della formazione di bambini/e e ragazzi/e che accresca un apprendimento stabile, appassionato e in situ. Tra i difetti fondamentali dell’organizzazione scolastica dell’apprendimento, come notato già molto tempo fa da acuti osservatori (da Maria Montessori a Mario Lodi a Don Lorenzo Milani a Alexander Neill, ecc.), nella scuola manca l’esperienza intesa come sperimentazione attiva e partecipativa ad attività capaci di mobilitare la mente, il corpo e le emozioni in senso positivo e costruttivo. Apprendere dall’esperienza non è semplicemente fare qualcosa o risolvere problemi reali, ma sentirsi partecipi con il corpo e con la mente a qualcosa che appassiona. Le attività del progetto Bimbisvegli hanno questo potere e, come ben dimostrato anche dalla ricerca neuro-psicologica (Markova, Ford, 2011; Osterloh, Frey, 2000), questo facilita e consolida l’apprendimento.

Il fatto poi di uscire dalla scuola e incontrare la natura, elemento essenziale di transazione problematica e di stimolazione estetica nella crescita di tutti noi, facilita enormemente il piacere di fare, di collaborare, di creare e di osservare, tutte competenze che realizzano apprendimenti stabili. La natura è un forziere di occasioni di imparare, come lo è, a diverso titolo, l’ambiente cittadino con le sue svariate risorse e venirne in contatto, sviluppare percorsi di osservazione ma anche di contribuzione creativa o anche solo usarlo come teatro per ricostruire concretamente situazioni storiche, scenari teatrali o tragitti avventurosi, incrementa enormemente l’apprendimento integrale, non scisso come avviene per le pratiche principalmente cognitive e astratte del lavoro scolastico.

Nella proposta di Bimbisvegli viene incoraggiata la partecipazione attiva dei discenti, elemento motivazionale fondamentale, nelle decisioni, nelle proposte, nelle elaborazioni dell’esperienza vissuta. Il coinvolgimento corporeo ha poi straordinarie ricadute sul piano della complessiva salute psico-fisica dei bambini e delle bambine.

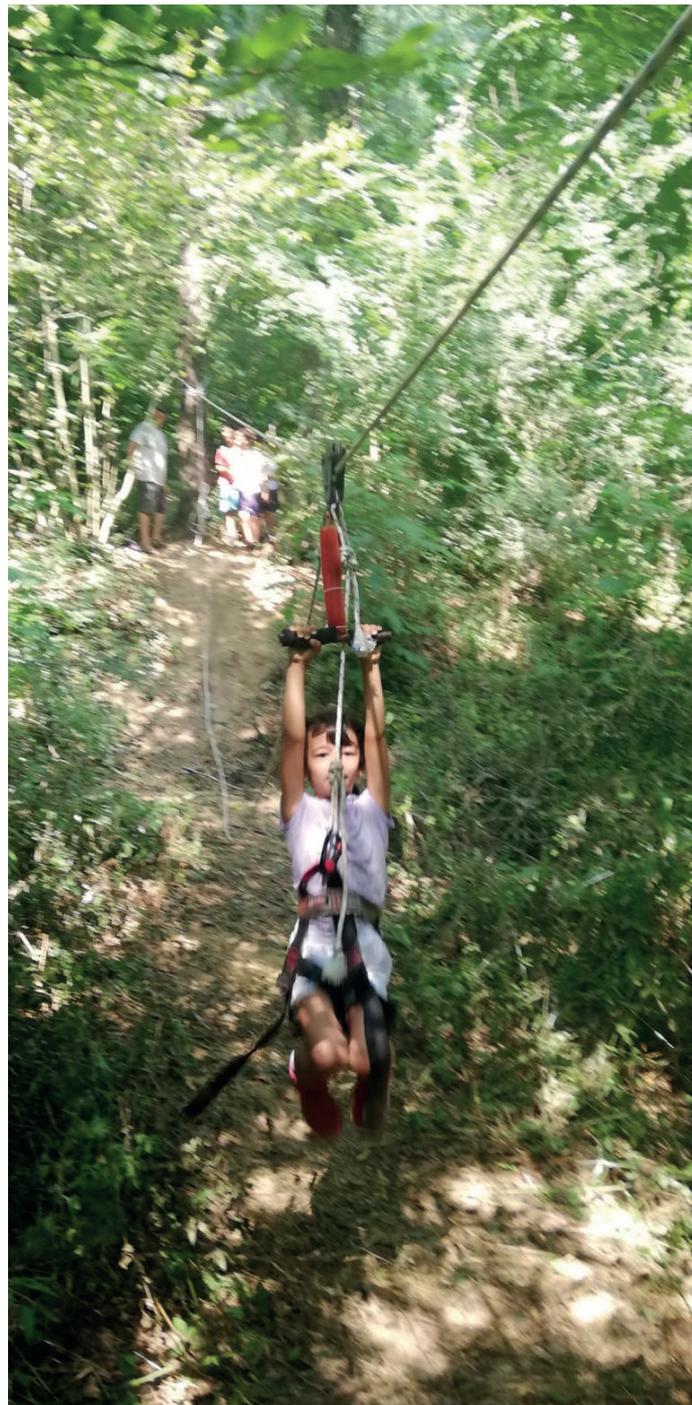
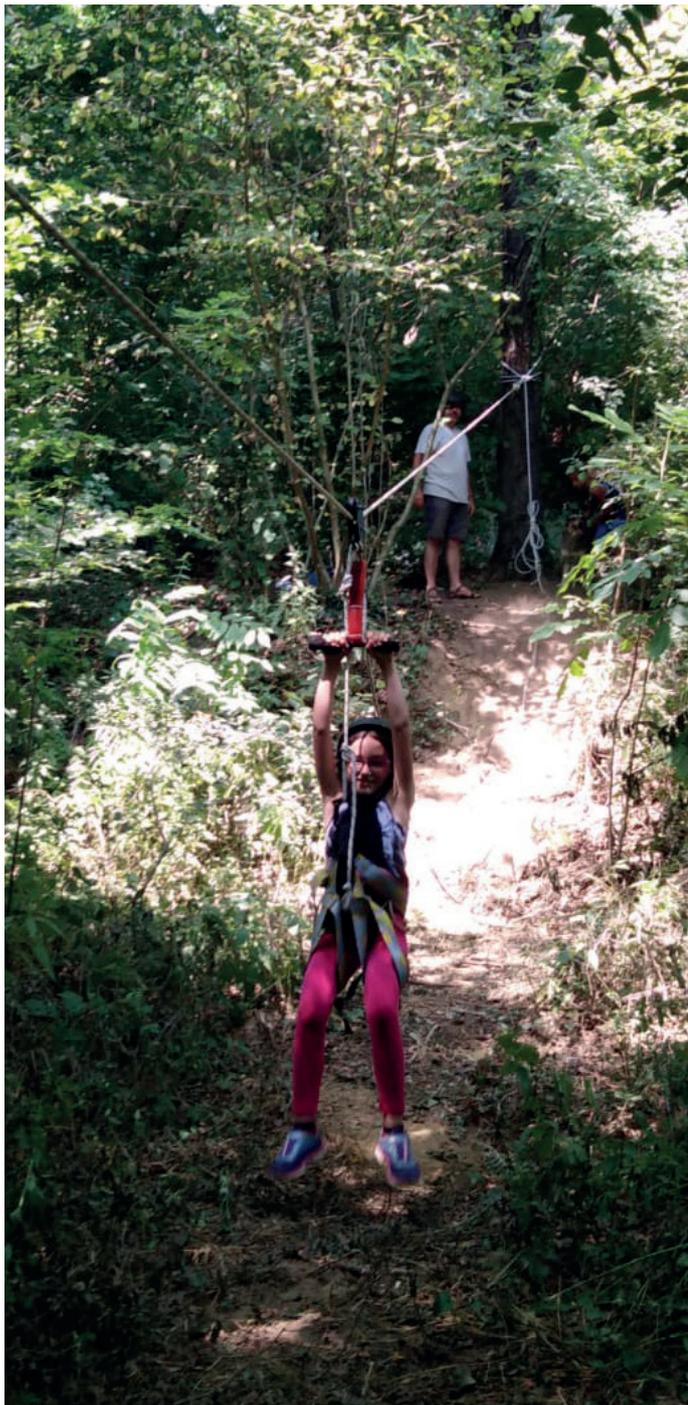
Uscire all’aria aperta, scoprire il mondo reale, interagirvi, viverlo come l’autentico spazio di coltura dei propri percorsi di apprendimento creativo è un gigantesco balzo in avanti di un’educazione troppo spesso confinata nello spazio normativo delle aule, alle prese con contenuti segmentati e poco motivanti, nell’inibizione pressoché totale della componente corporea e di quella emozionale. Il progetto Bimbisvegli è un esempio eccellente di educazione diffusa, da intendersi come superamento della didattica tradizionale scissa e astratta verso una educazione esperienziale da realizzare a contatto con la realtà, con le sue infinite componenti vitali e immettendovi l’intensità di una continua ricerca, osservazione, sperimentazione e rielaborazione. Un esempio che dovrebbe assolutamente fare da battistrada a tutti/e coloro che intendono non sprecare il tempo dei bambini e delle bambine, delle ragazze e dei ragazzi in un internamento coatto in ambienti artificiali e intorno ad attività simulacrali ma, al contrario, renderlo ricco, denso, coinvolgente e appagante, realizzando in tal modo un tasso di apprendimento che nessun internamento scolastico potrà mai anche solo lontanamente vagheggiare.

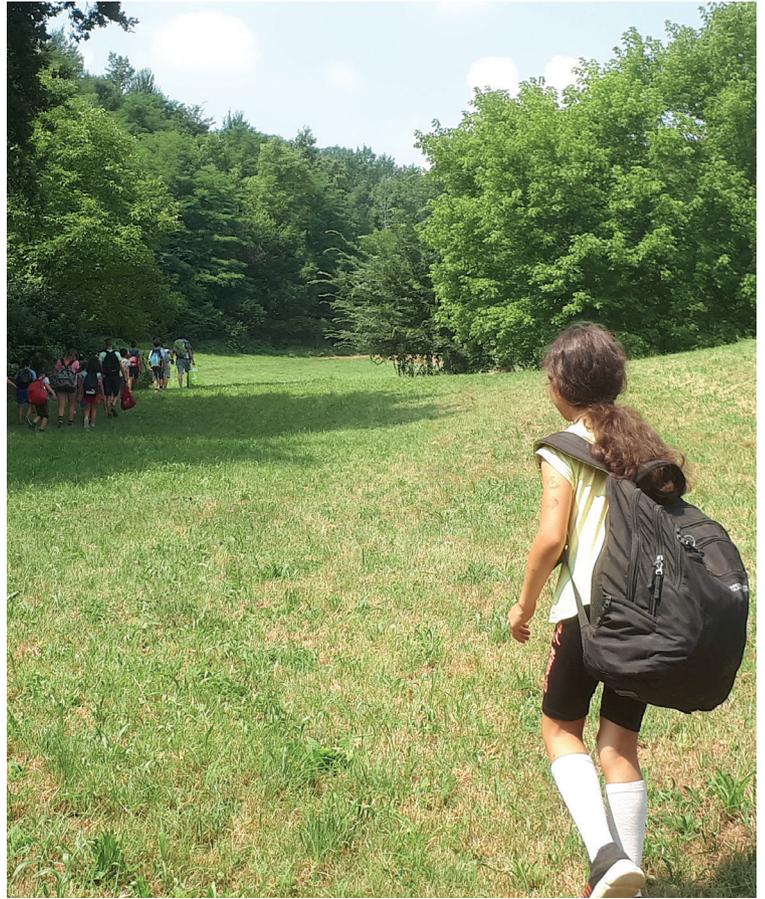
**Paolo Mottana**













# I PIEDI



Non si pone abbastanza attenzione al ruolo dei piedi nello sviluppo psico-motorio, i piedi non godono della stessa fama delle propaggini dei nostri arti superiori, ma nondimeno partecipano di una serie di conquiste di grande importanza. I piedi sorreggono il nostro intero corpo, sono predisposti a permettere l'equilibrio, sia esso statico che dinamico, e per questo hanno bisogno di un continuo allenamento. I piedi possono svolgere al meglio la loro funzione se utilizzati in ambienti poco prevedibili e differenziati, come quelli che gli ambienti naturali sono in grado di offrire in tutta naturalezza, per l'appunto, laddove il significato di quest'ultima parola si oppone a quello di artificialità. Senza rendersene conto, i bambini e le bambine che ricevono le sollecitazioni di un suolo naturale sono impegnati a trovare un continuo adattamento per poter stare in piedi, ma anche per correre, saltare, schivare, evitare, gattonare, strisciare, e così via. In tal modo si sollecita lo sviluppo della coordinazione cosiddetta grosso-motoria, solo in apparenza utile esclusivamente a chi svolge attività sportiva, perché questo tipo di coordinazione è fondamentale in ogni momento della giornata e in ogni fase del ciclo di vita: salvaguarda da rovinose cadute, permette l'elasticità necessaria a evitare di farsi male o di far cadere oggetti nel muoversi in ambienti stretti e articolati, offre l'opportunità di restare in piedi anche a seguito di spinte o bruschi arresti, e così via. L'uso del corpo nella sua interezza, grazie all'appoggio sicuro fornito dai piedi, stimola la ricerca della forza, permette di provare gli effetti dell'intensità dei movimenti, offre opportunità per la sperimentazione della resistenza e della necessità di diverse velocità. È nell'età compresa tra i 5 e i 12 anni che si verificano le migliori circostanze per sviluppo delle capacità coordinative: il cervello umano immagazzina ed elabora le migliaia di informazioni che riceve, creando una sorta di banca dati che resta a disposizione nel tempo. Se i dati raccolti in questa fase sono numerosi e correttamente impostati, nelle fasi successive potranno essere abbastanza facilmente recuperati, ripetuti e persino migliorati in termini di precisione nell'esecuzione, essendo sufficiente un adeguato esercizio per riacquistarne velocemente la padronanza. La fiducia sulle capacità del proprio corpo, la consapevolezza delle proprie forme fisiche, la cognizione realistica del sé corporeo sono acquisizioni fondamentali per la percezione del ben-essere psico-fisico durante tutto il ciclo di vita e i primi anni sono fondamentali per porre una base sicura a queste dimensioni dello sviluppo. I piedi poi radicano simbolicamente alla realtà, come quando si dice "avere i piedi per terra", e anche questa attitudine si sviluppa principalmente nei primi anni di vita, a partire dalla maturazione dei recettori che permettono le percezioni. Avere i piedi per terra, tenere conto della realtà, analizzarla per produrre azioni di problem solving adattivo sono i fattori che agiscono in funzione della formazione dell'io, inteso freudianamente come istanza organizzatrice degli impulsi che ogni individuo sente al suo interno, permettendone un fluire che tenga conto del momento, del luogo, delle altre persone. L'esercizio dei movimenti dei piedi agisce a tutti gli effetti come fattore di protezione e di prevenzione.

**Paola Nicolini**









LE MANI



Sulle mani si potrebbero scrivere decine di pagine, basti pensare all'accelerazione impressa allo sviluppo dell'umanità, nella filogenesi, grazie al fatto che i primi ominidi si siano appropriati dell'uso delle mani a seguito della conquista della posizione eretta. Questo passaggio ha segnato un enorme divario nello sviluppo delle diverse specie dei mammiferi, permettendo agli esseri umani il primato nella creazione di diversi tipi di linguaggio e di sistemi notazionali.

La coordinazione nell'uso delle mani e della vista è la base indispensabile per ogni tipo di conoscenza astratta, anche se questa affermazione appare quasi paradossale, perché nulla ci appare più pratico quanto l'uso delle mani. Eppure è grazie a questa opportunità a disposizione degli esseri umani che tutti i sistemi più elaborati dal punto di vista cognitivo, affettivo e sociale sono stati possibili, come ha indicato Lev Vygotskij: come gli strumenti materiali sono creati grazie al movimento coordinato e raffinato delle mani, così gli strumenti concettuali o immateriali hanno le radici in quelle stesse capacità, basti pensare alla scrittura.

Allenare i tanti movimenti possibili della coordinazione oculo-manuale significa lavorare sulla realizzazione di prodotti, ma allo stesso tempo sull'allenamento di abilità funzionali nel qui e ora del problem solving generalizzato, richiesto da gesti come indicare qualcosa con precisione su una pagina, fare un nodo, impastare il formaggio, dare forma al fango, lasciare segni su una pietra. In queste semplici azioni si pongono le basi neuro-motorie per altra tipologia di circuiti mentali, funzionali a processi di astrazione e creazione.

L'ampiezza delle caratteristiche dei materiali presenti in natura è praticamente inesauribile e per questo si presta ottimamente a catturare l'attenzione di bambini e bambine, ragazze e ragazzi, per le innumerevoli possibilità che mette a disposizione. Difficile che non si intercettino le motivazioni e le attenzioni che, per un verso o per l'altro, sono stimolate dalla bio-diversità, dalla necessità di mettere in campo diverse abilità, dall'esigenza di differenti linguaggi funzionali a leggere e interpretare le situazioni, individualmente, in coppia, in piccoli e grandi gruppi, nelle relazioni orizzontali e verticali.

**Paola Nicolini**

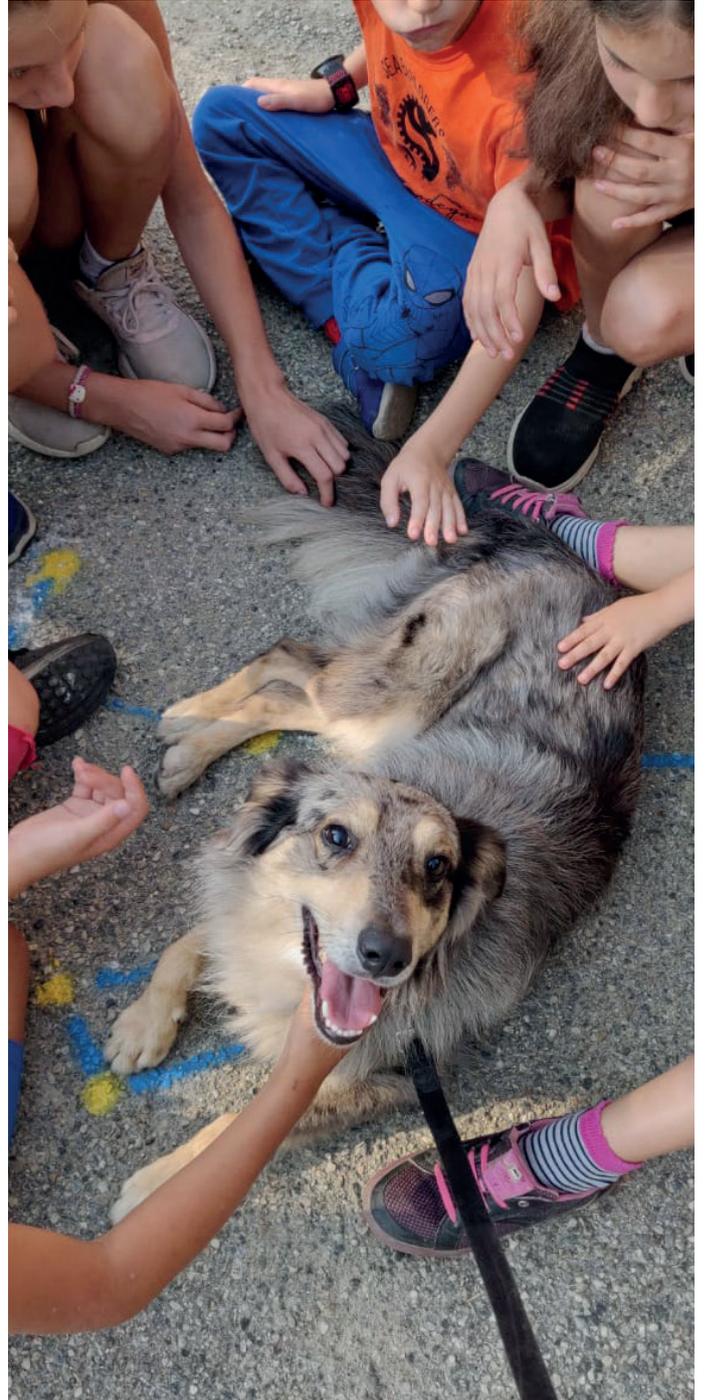




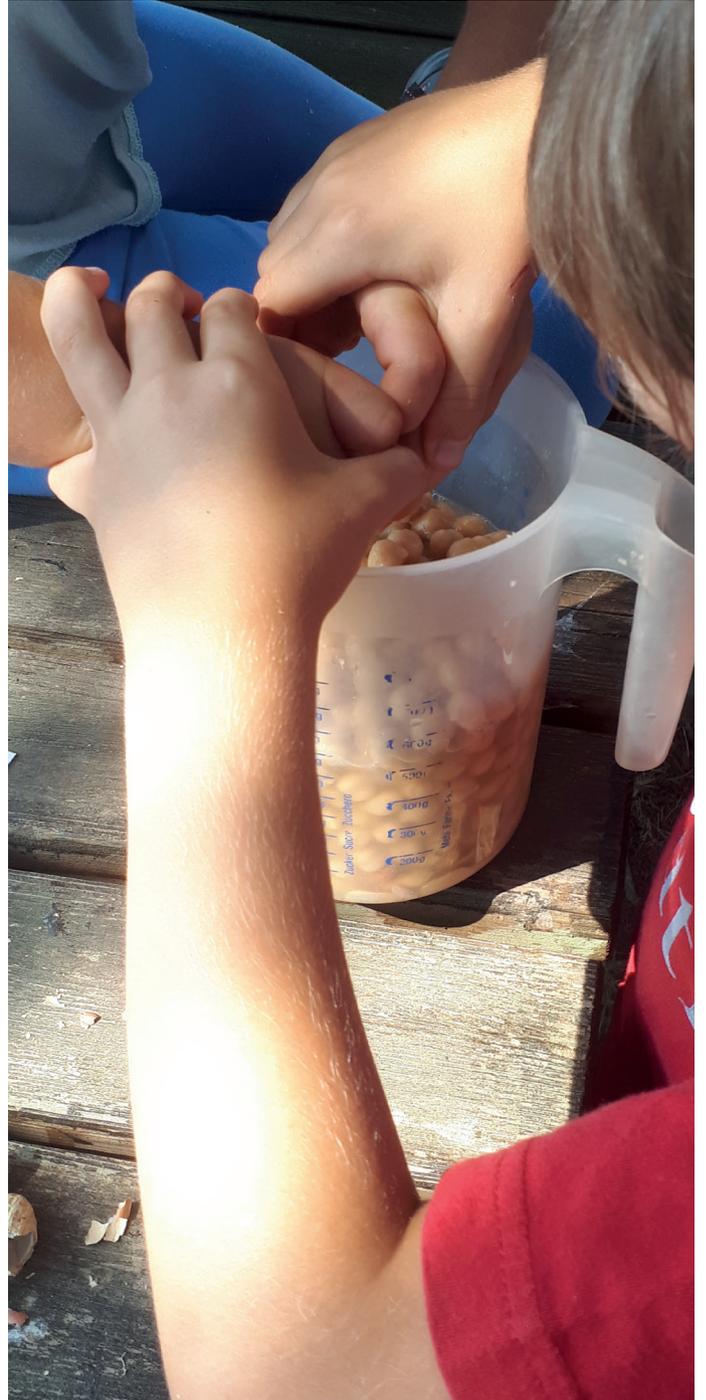












# I PRODOTTI DELLE BAMBINE E DEI BAMBINI



Non solo boschi, prati e radure, non solo all'aperto. Tutta la città e il territorio sono luoghi di per sé educanti. Pochi adattamenti garantirebbero libertà, esperienze efficaci e apprendimenti diffusi oltre che la tutela della salute di tutti, lavorando per piccolissimi gruppi in luoghi significativi, educanti aperti o protetti ma ampi. L'edificio tradizionale solo in questa fase, assolutamente transitoria, assumerebbe il ruolo di "portale" verso tante esperienze significative altrove. Non vi è un momento storico migliore di questo per sperimentare e mettere alla prova opportunità che si possono rinvenire anche nelle pieghe dell'autonomia scolastica, troppo parzialmente praticata nelle sue chances innovative. Si può cominciare a interpolare pedagogia e architettura per integrare il dove con il cosa, il come e il quando: tempi, luoghi ed esperienze. L'architettura dell'educazione è anche questo. Si prefigura l'eliminazione graduale dell'edilizia scolastica verso la città educante fatta di una rete di luoghi per l'esperienza e l'apprendimento, pubblici o privati, aperti o chiusi ma trasparenti e ampi. Certamente non per fare le stesse cose che si facevano in classe o nei cosiddetti viaggi di istruzione, visite guidate e uscite didattiche.

La destrutturazione delle discipline sconnesse e separate a favore di aree esperienziali e campi di educazione incidentale dove il bambino/la bambina, il/la giovane, l'adulto/a che crescono e apprendono insieme sono soggetti protagonisti che si educano reciprocamente prefigura tanti luoghi, diversi e interconnessi.

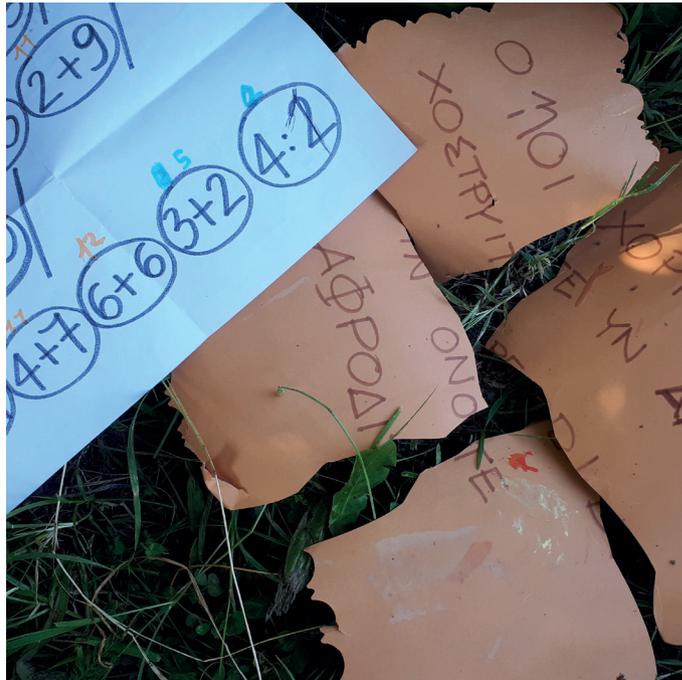
Indispensabile per la città educante è lo smontaggio dell'orario scolastico a favore di tempi flessibili e orari di prossimità, con l'anno educativo che potrebbe durare dodici mesi con pause di tempo libero diluite e diffuse.

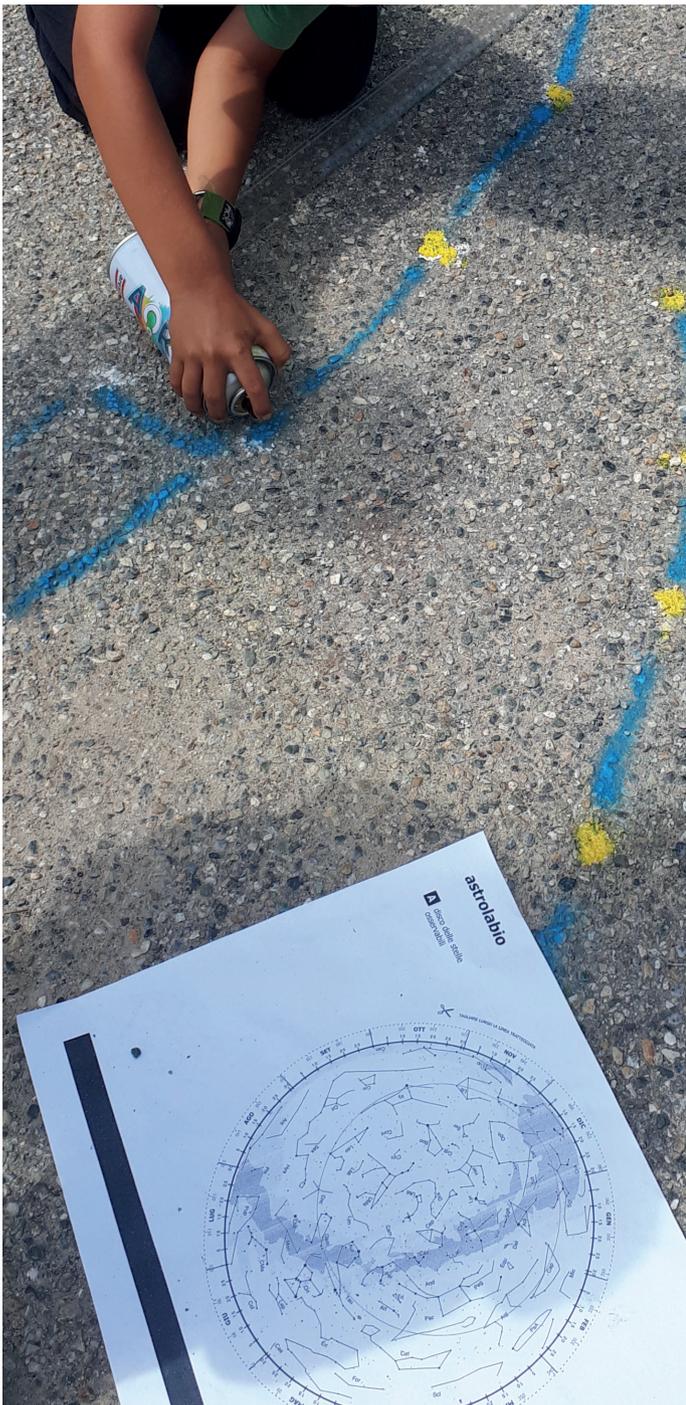
Le cose da apprendere, l'educazione e la crescita sicuramente non sono indifferenti ai luoghi in cui avvengono e che influiscono enormemente sulla crescita, la creatività, la libertà. La marcia di avvicinamento a una nuova idea di educazione potrebbe integrare mirabilmente, in tante sperimentazioni brevi, che facessero tesoro delle eventuali buone pratiche nel territorio, l'insieme dei progetti-scuola, dei tempi-scuola e dei luoghi-scuola sfruttando tutte le potenzialità dei territori. Se si trasformassero, riducendoli anche di numero, gli edifici scolastici per un uso misto e flessibile (museo e scuola, biblioteca e scuola, terziario e scuola...) e si usassero gli spazi di cultura e non solo, pubblici e privati della città e di tutto il territorio sarebbe un gran bel passo verso l'educazione diffusa.

Si domandava l'architetto della città partecipata Giancarlo De Carlo già nel 1969:

- È veramente necessario che nella società contemporanea le attività educative siano organizzate in una stabile e codificata istituzione?
- Le attività educative debbono per forza essere collocate in edifici progettati e costruiti appositamente per quello scopo?
- Esiste una diretta e reciproca relazione tra le attività educative e la qualità degli edifici (o dei luoghi) dove si svolgono?

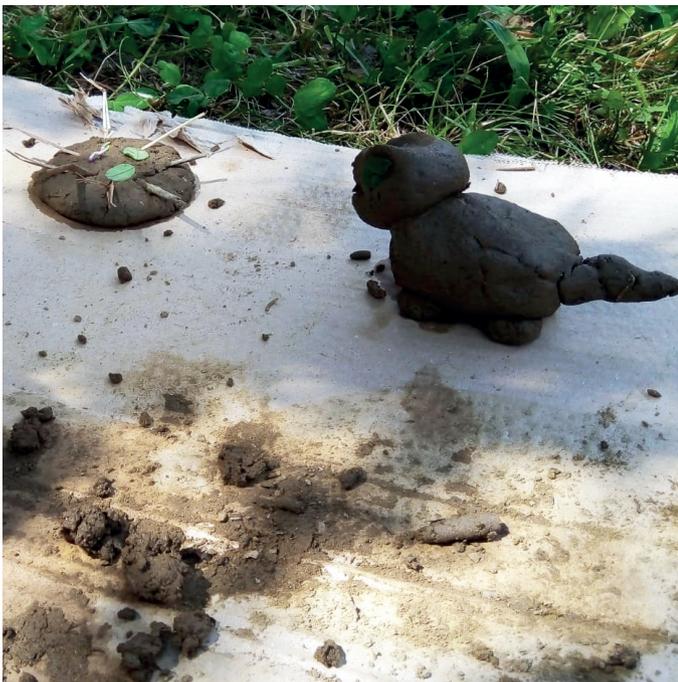
**Giuseppe Campagnoli**









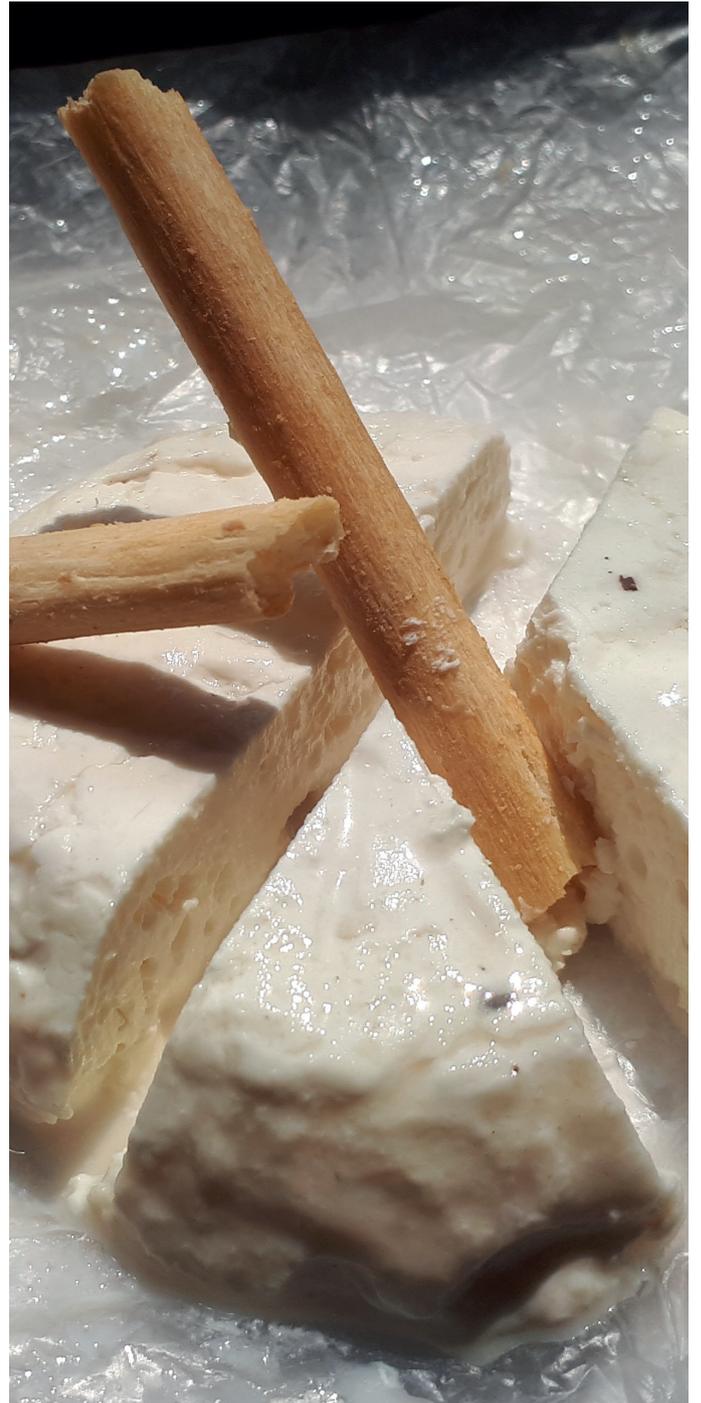
















# BIMBI SVEGLI È SCUOLA



Bimbisvegli è un approccio psico-pedagogico e didattico che è scuola a tutti gli effetti. È, infatti, un contesto formalizzato e istituzionalizzato di insegnamento e di apprendimento orientato a conoscere il mondo, in cui le finalità (mete di lungo periodo, orizzonti di senso per l'azione contingente) sono rese esplicite e intenzionalmente perseguite e non spontanee o casuali.

Non per questo si tratta di un'attività rigidamente programmata, perché gli obiettivi di apprendimento attraverso i quali le finalità sono conseguite sono gestiti nel quotidiano con un atteggiamento aperto, con attenzione più al processo che al 'programma', avendo cura di cogliere tutte le opportunità di apprendimento che i contesti/ambienti che vengono creati offrono, e perché tutto questo viene fatto non solo con riferimento alle finalità e agli obiettivi dichiarati, ma con la prontezza di cogliere e far fruttare l'inatteso.

### **Ancoraggio alle discipline**

L'educazione diffusa, in quanto modalità peculiare di 'scuola', si misura anche con le 'discipline' alle quali sono ancorati i curricula della nostra scuola e, per farlo, assume il significato originario del costrutto di disciplina: la formalizzazione e l'astrazione di un aspetto della realtà. Ogni disciplina, quando è così intesa, viene però trattata non in isolamento dalle altre, ma in una prospettiva integrata in modo da ricostruire a livello concettuale l'unitarietà del sapere che caratterizza la realtà. Ed è proprio l'aver assunto la realtà come ambiente di apprendimento (come un grande libro di testo) che favorisce l'integrazione delle discipline e la loro comprensione autentica.

### **Apprendimento esperienziale**

La pedagogia Bimbisvegli assume l'esperienza come contesto e risorsa per l'apprendimento. Già la semplice 'esposizione' a un'esperienza può generare apprendimento, che sarà però prevalentemente implicito, non consapevole, non sistematizzato. Nell'ambito dell'approccio si assume anche il principio che non è l'esperienza in quanto tale a generare apprendimento, ma è la riflessione sull'esperienza e nell'esperienza a potenziare l'apprendimento implicito, a renderlo consapevole e generativo.

Pur riconoscendo che la riflessione è un'attività cognitiva che avviene talvolta spontaneamente, nell'ambito della pedagogia Bimbisvegli essa trova posto in modo sistematico, con il riesame dell'esperienza compiuta attraverso l'attivazione del controllo metacognitivo e la riflessione.

### **Didattica diffusa/decentrata**

Pur restando la gestione del processo didattico nelle mani dell'insegnante, la funzione didattica è decentrata per alcuni aspetti presso gli alunni e le alunne in forma di insegnamento tra pari, di peer tutoring, di autovalutazione, di co-valutazione, di revisione tra pari. Le funzioni di supporto e controllo, sempre in capo all'insegnante, sono intenzionalmente esercitate nella logica del "fading", della loro progressiva diminuzione in ragione dello sviluppo dell'autonomia cognitiva ed emozionale di studenti e studentesse, della capacità di controllo metacognitivo, di feedback e di calibrazione della propria azione.

### **Valutazione come opportunità di apprendimento**

La valutazione assume significato e valore nella misura in cui è funzionale al sostegno e al miglioramento dell'apprendimento e non si configura come operazione contabile sugli apprendimenti. La valutazione è pertanto finalizzata a raccogliere indizi sulla qualità dell'apprendimento in sviluppo, da utilizzare come feedback che l'insegnante fornisce ad alunni e alunne perché possano arricchire l'apprendimento stesso. Questa visione di valutazione (che ha anticipato la recente normativa sulla nuova valutazione nella scuola primaria) porta, per la parte di valenza certificativa che essa ha, a formulare giudizi provvisori, critici e articolati e mira a rendere studenti e studentesse consapevoli dei propri apprendimenti e dei criteri della loro qualità, utili a orientare i loro sforzi successivi.

**Gianni Marconzato**



CONSIDERAZIONI SU  
PRIVACY E SICUREZZA

## **La scuola come luogo di formazione e di educazione: diritto allo studio e libertà di insegnamento**

L'Art. 1 (Vita della comunità scolastica) del D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249 (Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria) come integrato dal D.P.R. 21 novembre 2007 n. 235 illustra in modo chiaro ed esauriente l'essenza e lo scopo della scuola nonché il ruolo dei protagonisti che in essa operano. Il comma 1 dispone che *“La scuola è luogo di formazione e di educazione mediante lo studio, l’acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo della coscienza critica.”* Il comma 2 inoltre stabilisce che *“La scuola è una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione, con i principi generali dell’ordinamento italiano, ribaditi nella Convenzione internazionale sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, sottoscritta a New York il 20 novembre 1989”.*

## **La sicurezza a scuola e la protezione dei dati personali: una normativa a difesa della persona**

La tipologia di attività che si svolge all'interno di una scuola di ogni ordine e grado è caratterizzata da un'alta densità di affollamento, dall'età degli studenti e delle studentesse minorenni, dai rischi connaturati agli edifici e agli strumenti utilizzati, dai dati personali che circolano per le esigenze scolastiche, amministrative e gestionali: di conseguenza tutti i rischi fisici e immateriali devono essere accuratamente previsti e disciplinati nella loro prevenzione. Devono essere inoltre indicati anche tempi e modi per rimediare a eventi di danno e pericolo accaduti.

Costituisce principio fondamentale quello della custodia e protezione delle persone - dagli studenti e le studentesse al personale scolastico nella sua interezza, senza esclusione alcuna - affidate alla istituzione scolastica, tale che esse non devono in primo luogo temere che accada qualcosa di patologico a esse e in secondo luogo possono ivi veder realizzati i diritti fondamentali all'insegnamento, alla istruzione e al lavoro in generale.

L'emergenza sanitaria attuale, costituita dalla pandemia COVID, ha posto a dura prova tutte le istituzioni pubbliche e private, tra cui ovviamente anche la scuola. In questo contesto la normativa che disciplina il trattamento dei dati personali (Regolamento U.E. 2016/679 del 27 aprile 2016) e la sicurezza sul lavoro (Testo unico per la sicurezza sul lavoro - D.lgs. 81/2008) deve essere letta e applicata non in maniera impeditiva od ostacolante per le attività scolastiche, ma in maniera propositiva, di agevolazione e protezione delle persone che operano nella comunità scolastica per gli scopi previsti dalla Costituzione, in primo luogo dalla normativa ordinaria di regolamentazione.

Lo scopo della normativa viene concretamente attuato solo conciliando sicurezza fisica, prevenzione, protezione delle persone e attuazione di attività che hanno rilevanza anche costituzionale, come la libertà di insegnamento, e la promozione e attuazione dei diritti fondamentali della persona tra cui quello all'istruzione.

È fondamentale comprendere che il semplice affermare *“lo dice la legge”*, *“lo dice la circolare”* non contribuisce affatto a rasserenare l'ambiente scolastico, a creare e mantenere il clima di fiducia indispensabile perché la comunità scolastica sia efficiente ed efficace nel perseguimento dei suoi scopi istituzionali.

Il clima di fiducia si crea mostrando che lo spirito della normativa è stato compreso e viene attuato in modo diligente e partecipato, tale che le reazioni di fronte a possibili eventi di danno non saranno mai di ritorsione contro un colpevole, in qualsiasi modo individuato, ma di solidarietà e partecipazione.

### **Il ricorso alla giustizia ordinaria per la risoluzione delle controversie e il problema della *“didattica difensiva”***

L'emergenza sanitaria richiama alla mente tante altre situazioni di danno e pericolo da tempo presenti nella scuola, come ad esempio nei casi di conseguenze da atti di bullismo e negli incidenti con danni di tipo fisico, che possono accadere nel corso delle attività scolastiche (ricreazione, gite, attività all'esterno, ecc.); a ciò si aggiungono quelle vicende legate a contrastanti valutazioni circa i giudizi espressi dai docenti nei confronti degli allievi, a vicende di insofferenze e di relazioni non felici tra il personale scolastico e gli allievi/le allieve. Da queste *“patologie”* della vita scolastica è nata una tendenza che può definirsi, mutuando una espressione coniata nel mondo della sanità, di *“didattica difensiva”*. Il mondo della sanità, incapace in alcuni casi di autoregolarsi e di infondere fiducia nei pazienti e negli utenti del servizio sanitario, ha generato la *“medicina difensiva”*, così che ogni volta che si ritenga che un medico abbia sbagliato, il paziente o i suoi congiunti sopravvissuti fanno causa per danni al medico, oltre a denunciarlo alla Procura. Per effetto del ricorso sistematico alla giustizia ordinaria, i medici temono di finire comunque sotto accusa e, per difendersi, si sottraggono ai pazienti problematici. Nella scuola sta accadendo la stessa cosa: di fronte a un evento di danno o di pericolo si cerca un/una colpevole contro cui rivalersi. Il rapporto di fiducia tra allievi/allieve e famiglie da un lato e la scuola dall'altro è venuto meno per varie cause spesso interne all'amministrazione scolastica stessa, con conseguente impossibilità di risolvere fisiologicamente i problemi all'interno di essa.

Il ricorso alla giustizia ordinaria - Tribunali civili e Tribunali amministrativi - e alla giustizia penale per risolvere ogni problema scolastico - dalla bocciatura ai voti insufficienti, alla relazione allievo/a-docente, agli incidenti nel corso delle attività scolastiche - è diventato endemico e frequente modo di risoluzione delle controversie in ambito scolastico. Le conseguenze sono ovviamente devastanti: un clima di tutti contro tutti, di diffidenza e di sospetto reciproco che

minaccia e danneggia profondamente la libertà di insegnamento e il diritto all'istruzione, oltre a sminuire e annullare la funzione pubblica dell'istruzione, a causa del conflitto tra dirigenti e docenti e del conflitto tra questi ultimi due e le famiglie.

Sulla inutilità del ricorso diffuso alla giustizia dei Tribunali vale la pena citare un episodio raccontato dal prof. Federico Stella nel suo libro *La giustizia e le ingiustizie* (2006): *Fra le esperienze più dolorose della mia vita di avvocato, vi è stata quella del disastro di Stava. Fra i sopravvissuti c'era un uomo di età ancora giovane, il quale aveva perso, nella tragedia, la moglie, i suoi bambini, i fratelli e i genitori. Di fronte al mio impegno di avvocato, teso a ottenere una riparazione”, egli continuava a ripetermi: “Io non voglio più niente, rifiuto il risarcimento del danno, non voglio neppure che gli imputati siano puniti, perché nulla potrà ripagarmi delle perdite subite. Sono rimasto solo al mondo e quello che cerco è solo un po' di solidarietà, che peraltro vedo completamente assente”* (p. 20).

### **Protezione dei dati personali, sicurezza nella scuola e sereno esercizio del diritto alla libertà di insegnamento e del diritto all'istruzione: una possibile soluzione**

L'episodio narrato da Stella mostra l'insufficienza, o comunque la parzialità, del sistema giudiziario nel soddisfare bisogni generati da fatti e atti che incidono nella sfera del singolo. La giustizia ordinaria non può rimediare in alcun modo a un certo tipo di danno e il ricorso a essa appare solo una vendetta postuma, per quanto paradossale essa sia (Patrizi 2019). Una possibile soluzione del problema passa attraverso la consapevolezza di alcuni punti fermi. In base all'articolo 2043 del codice civile chi commette un fatto per dolo o colpa grave è tenuto al risarcimento del danno ingiusto arrecato e non è possibile una deroga pattizia. In base all'articolo 2048 del codice civile, genitori e insegnanti rispondono del danno cagionato dal fatto illecito dei minori rispettivamente che abitano con essi e che siano sottoposti alla loro vigilanza, salvo che provino di non aver potuto impedire il fatto. È un diritto costituzionale quello di rivolgersi a un giudice per la tutela dei propri diritti e interessi legittimi, quindi in via generale non è mai possibile limitare tale diritto. Però si può dire che non è obbligatorio rivolgersi al giudice ordinario, se esistono procedure interne alla scuola che consentono di risolvere in tempo breve e senza effetti dirompenti per il sistema qualsiasi controversia, dall'incidente durante la gita o la ricreazione al problema COVID. Certo, se il fatto costituisce reato e dunque illecito penale perseguibile d'ufficio non sarà sufficiente il ricorso a procedure interne: sarà sufficiente solo se il fatto che costituisce reato non è perseguibile d'ufficio, ma solo in seguito a querela di parte. Ecco una prima ipotesi di soluzione non giudiziale: il ricorso a procedure interne alla scuola per risolvere in modo non litigioso questioni serie e degne di rilievo. Un fenomeno simile si ha nel mondo sportivo, dove il tesserato/la tesserata si obbliga a non rivolgersi alla giustizia ordinaria per fatti che possano accadere nel corso della manifestazione sportiva: in questo modo - si pensi

al calcio, ad esempio - si evita la paralisi delle attività dovute appunto all'intervento lungo e laborioso della giustizia ordinaria.

Per poter valorizzare le procedure alternative alla giustizia ordinaria, è necessario creare un clima di fiducia tra dirigenti, studenti e studentesse, docenti e personale scolastico in generale: questo clima di fiducia si crea innanzitutto rispettando i ruoli, preservando la libertà di insegnamento dei docenti, assicurando il diritto all'istruzione e preservando l'istituzione scolastica da danni. La normativa scolastica disciplina compiutamente luoghi e strumenti tecnici per la formazione di piani e giudizi e per la soluzione di controversie: occorre semplicemente rivalutarli e apprezzarli positivamente. In un contesto di fiducia condivisa, la normativa sulla sicurezza nella scuola e sulla protezione dei dati personali apparirà non come ostacolo delle attività istituzionali, ma come realmente funzionale all'obiettivo primario, cioè la protezione della persona umana che si è affidata e che è presa in custodia dall'istituzione scolastica.

È importante osservare la gerarchia delle fonti, in cui al primo posto ci sono i regolamenti comunitari e la Costituzione, poi le leggi ordinarie e le leggi regionali. Le circolari ministeriali e di istituto non possono mai essere di interpretazione autentica di norme di rango superiore, ma solo di attuazione di leggi. In conclusione un'attività amministrativa servente la libertà di insegnamento e il diritto all'istruzione, autenticamente funzionale alla protezione e custodia degli studenti e delle studentesse che si affidano all'istituzione scolastica con il rispetto e la fiducia delle famiglie, rappresentano la reale soluzione del problema costituito da tutti quegli eventi imprevisi e imprevedibili che cagionano danno. Ultimo ma non meno importante è il fatto che l'evento dannoso che possa accadere allo studente o alla studentessa affidato/a all'istituzione scolastica comporta una conseguenza dannosa indiretta per la famiglia, in termini di spese mediche non previste e/o di minori ore di lavoro a causa della necessaria assistenza al minorenne. È opportuno quindi che si pensi a idonee tutele assicurative che consentano il ristoro del danno senza passare attraverso preventivi procedimenti di accertamento di responsabilità, salvi naturalmente i casi patologici di dolo, cioè di coscienza e volontà di commettere fatti che cagionano danno.

Quanto alla pianificazione delle attività, la normativa sulla sicurezza nelle scuole e quella relativa alla protezione dei dati personali, come anche la normativa scolastica, prevedono l'adozione di piani e progetti per le attività da svolgere: in questo contesto occorre evidenziare primariamente in che modo viene assicurata la protezione e la custodia degli studenti e delle studentesse affidati all'istituzione scolastica. La chiarezza e l'effettività delle misure sono spesso il modo migliore per creare un clima di fiducia e per impedire azioni civili e penali a solo scopo di "vendetta" o di impossibile ricerca di responsabilità.

**Antonino Attanasio**

A decorative border at the top of the page features various fruits and insects. On the left, there are branches with red apples and orange lemons. In the center, there are clusters of blueberries and pink cherry-like fruits. On the right, there are more red apples and blueberries. Scattered throughout are several colorful insects: a pink butterfly, a blue butterfly, and a yellow and black striped bee.

REPORT DATI  
GREEN CAMPUS  
BIMBISVEGLI



La raccolta di dati che andiamo a presentare ha avuto lo scopo di indagare e comprendere l'eventuale ruolo che, il contesto naturale in cui si è svolto il Green campus secondo l'impostazione Bimbisvegli, ha svolto nell'apprendimento e nello sviluppo dei bambini e delle bambine che hanno partecipato alle attività.

Sono state realizzate due rilevazioni, con strumenti di riflessione sulla propria immagine di sé, elaborati avendo come riferimento la Teoria delle Intelligenze Multiple di (T.I.M. di Howard Gardner). Rispetto alle autovalutazioni iniziali, tutti i bambini e le bambine di età compresa tra i 5 e i 12 anni hanno espanso e rifinito la propria immagine di sé: il maggior numero di variazioni è stata rilevata nell'area delle abilità interpersonali e, a seguire, spaziali e corporeo-cinestetiche, linguistiche e logico-matematiche, poi intrapersonali e musicali, e infine naturalistiche ed esistenziali. Il contesto all'aperto sembra aver altresì dato modo agli educatori e alle educatrici, in veste di osservatori delle abilità dei bambini e delle bambine partecipanti, di mettere meglio a fuoco i comportamenti connessi agli indicatori di abilità. L'ambiente naturale si conferma, nell'esperienza monitorata, come un contesto ideale per lo sviluppo di un'identità personale realisticamente basata, come un'opportunità di apprendimento situazionale e di esercizio di abilità e competenze variegate per i bambini e le bambine, che le interazioni insegnamento-apprendimento a tavolino non sarebbero in grado di attivare con la stessa ampiezza e incisività.

### **Riferimenti teorici e concettuali**

Fin dall'inizio della vita prenatale l'essere umano si sviluppa e si modifica lungo tutto il corso della sua esistenza. Gli studi e gli approcci che riguardano lo sviluppo infantile confermano che esso è il frutto di un rapporto di interdipendenza tra forze interne all'individuo e forze esterne, ambientali.

Nel processo di sviluppo infatti l'essere umano ha un ruolo attivo e, anche se non ne è consapevole, contribuisce insieme agli adulti di riferimento alla costruzione delle sue relazioni e della sua identità. Lo sviluppo dunque è un processo di costruzione sociale che avviene in contesti complessi secondo un modello bi-direzionale che tiene conto di ciò che avviene tra i partner nelle interazioni e del contesto nel quale il bambino è inserito.

Dal punto di vista dello sviluppo lungo l'intero ciclo della vita, anche il sé e l'identità risultano in continua trasformazione così che i primi anni di vita assumono una particolare importanza per la loro costruzione. L'identità personale, ossia la consapevolezza della distinzione tra sé e altre entità diverse da sé, necessita di progressive distinzioni tra l'io e il Tu in cui si prendono le distanze dall'altro per sentirsi sé stessi in una continua alternanza tra identificazioni e differenziazioni. Questo processo consente di acquisire progressivamente un senso del sé stabile nel tempo (sentimento di unità del sé) proprio grazie al confronto e alla differenziazione dall'Altro (sentimento della differenza). In riferimento ai luoghi nel quale lo sviluppo avviene è da tempo avvalorata la convinzione che l'insieme delle relazioni

vadano situate nei contesti e nei luoghi fisici, sociali e psicologici nei quali lo sviluppo avviene, in quanto tali contesti hanno un ruolo fondamentale nello strutturare lo sviluppo cognitivo, affettivo, sociale e nel complesso l'identità stessa del bambino. Il contesto è pertanto inteso come ciò che ha rilevanza psicologica per il soggetto, tanto che i luoghi e gli spazi di vita acquisiscono rilevanza per gli esiti evolutivi degli individui. A tale proposito si fa riferimento al modello ecologico dello sviluppo di Bronfenbrenner, il quale rappresenta l'ambiente di sviluppo del bambino come una serie di sistemi concentrici, legati tra loro da relazioni dirette o indirette e ordinati gerarchicamente. Nel suo modello egli differenzia i contesti di sviluppo e definisce valenze e influenze più o meno rilevanti in relazione allo sviluppo dell'individuo. Il microsistema e il mesosistema, sono quelli direttamente in contatto col bambino. Il microsistema infatti comprende la famiglia ma anche la scuola, il nido o il gruppo dei pari. Il mesosistema è invece l'insieme delle relazioni che legano due o più microsistemi (ad esempio la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari) in cui i bambini e le bambine vivono e fanno esperienze. Essi possono essere sinergici o entrare in conflitto tra loro o viaggiare in modo indipendente, in una forma di parallelismo che non crea sinergie. L'esosistema e il macrosistema, infine, sono ambiti di cui il soggetto non fa esperienza diretta, ma che hanno ugualmente un'influenza sul suo sviluppo. Il primo si riferisce a situazioni organizzate in cui il soggetto non è direttamente coinvolto ma da cui viene in qualche modo influenzato (ad esempio il luogo di lavoro dei genitori). Il secondo corrisponde alla situazione culturale complessiva in cui sono inseriti i precedenti sistemi. Un complesso di rappresentazioni di tipo ideologico (usi, convenzioni, stereotipi culturali) prodotte dalle istituzioni sociali comuni a una cultura, che offre modelli di riferimento sui quali gli individui costruiscono la propria identità personale e sociale. Nell'ambito delle ricerche sullo sviluppo socio-cognitivo, sempre in un'ottica costruttivista, l'approccio teorico adottato nella ricerca è quello della Teoria delle Intelligenze Multiple concepita da Howard Gardner. L'impianto teorico concepito da Gardner ha alla sua base una concezione pluralistica dell'intelligenza umana che vede l'intelletto come una composizione di moduli interagenti, relativamente indipendenti tra loro, ciascuno dedicato all'elaborazione di informazioni di natura simile. Ogni modulo rappresenta una distinta intelligenza che si esprime in prestazioni e abilità concrete nei diversi ambiti della vita umana e che per essere adeguatamente sviluppata necessita di essere riconosciuta ed esercitata. Nello specifico le intelligenze ad oggi avvalorate sono: intelligenza linguistica, logico – matematica, spaziale, corporeo – cinestetica, naturalistica, intrapersonale e interpersonale, musicale ed esistenziale. Ogni individuo, ogni bambino e ogni bambina constano pertanto di configurazioni diverse di intelligenze ed esprimono una pluralità di approcci al mondo e all'apprendimento. L'approccio pluralistico all'intelligenza alla base della T.I.M. tiene conto dei diversi linguaggi e canali di accesso col quale i bambini si relazionano al mondo mostrando il suo carattere inclusivo e risponde efficacemente alla presenza delle differenze e degli stili individuali degli individui. L'assunzione di tale presupposto teorico comporta un naturale

ampliamento delle modalità di approccio al curriculum scolastico e delle attività educative proposte al fine di favorire lo sviluppo armonico di tutte le intelligenze.

### **La ricerca**

I presupposti teorici presentati precedentemente sono stati il riferimento concettuale che ha guidato il progetto di ricerca il cui scopo è stato quello di indagare e comprendere il ruolo che il microsistema del bosco, in quanto contesto naturale, ha svolto nell'apprendimento e nella costruzione dell'immagine di sé dei bambini e delle bambine impegnati nelle attività educative.

All'inizio del campus estivo è stato chiesto ai bambini e alle bambine di auto – valutarsi rispetto alla facilità e piacevolezza nello svolgere attività specifiche con riferimento a tutte le intelligenze. Questo ha permesso di avere una fotografia iniziale della percezione dei bambini e delle bambine rispetto all'immagine di sé e alle loro capacità di agire sul mondo. A fine esperienza i bambini e le bambine hanno effettuato un'ultima scheda così da rilevare eventuali variazioni rispetto alle affermazioni iniziali. Per quanto riguarda gli educatori e gli operatori, essi hanno avuto il compito di osservare i bambini e le bambine nelle varie attività educative e di segnalare in apposite schede le diverse abilità rilevate nei bambini sempre con riferimento a tutte le intelligenze.

### **Gli strumenti**

Abbiamo creato una scheda di autovalutazione che è stata consegnata a bambine e bambini in due momenti, all'inizio del campus e al suo termine. Una parallela scheda di osservazione è stata data in uso ai docenti e agli animatori, perché fornissero indicazioni sia in ingresso sia in uscita circa le abilità rilevate tra i piccoli partecipanti.

Le schede sono state costruite tenendo conto della teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner. Per ogni area di problem solving sono stati identificati degli indicatori descrittivi. Nel caso delle schede consegnate ai bambini, gli indicatori sono riportati in tabella, suddivisi per insiemi di abilità riferite a ogni singola intelligenza, con un adattamento rispetto a quanto presente nel Project Spectrum:

amo leggere  
raccontare storie  
scrivere temi  
comporre poesie

### **Intelligenza linguistica**

fare calcoli a mente  
amo le operazioni  
valuto le quantità

### **Intelligenza logico-matematica**

disegno con gusto  
prediligo l'ordine  
gioco con incastri e puzzle  
mi piace costruire oggetti

### **Intelligenza spaziale**

mi muovo con agilità  
sono veloce  
ballo a ritmo  
riesco a svolgere percorsi motori

### **Intelligenza corporeo-cinestetica**

canto  
suono  
tengo il ritmo  
conosco tante canzoni e cantanti

### **Intelligenza musicale**

sono l'animatore/trice di un gruppo  
conosco i gusti di molti dei compagni/compagne  
aiuto volentieri gli altri  
so come consolare le persone  
mi prendo cura degli altri

### **Intelligenza interpersonale**

conosco bene i miei gusti

### **Intelligenza intrapersonale**

sto bene da solo/sola

rifletto sul mio comportamento

conosco animali e piante

### **Intelligenza naturalistica**

prevedo il tempo meteorologico

prediligo stare all'aperto

mi pongo domande profonde

### **Intelligenza filosofico-esistenziale**

sono attento/attenta al rispetto delle regole

Per rendere meglio comprensibili gli indicatori anche a bambini e bambine di 5 anni presenti nel gruppo, essi sono stati illustrati anche con immagini esplicative.

### **Autovalutazioni dei bambini e delle bambine: report dei dati**

Nel progetto Bimbisvegli hanno partecipato un totale di 58 bambini in età compresa tra i 5 e i 14 anni. Sul totale di 58, solo n. 16 hanno frequentato tutte le 4 settimane dell'esperienza estiva, e hanno dunque compilato le schede di autovalutazione sia in ingresso che in uscita (n. 5 femmine e n. 7 maschi). Per questo saranno presi in esame solo i dati raccolti in questa piccola parte dell'intero gruppo. Dei 12 bambini che hanno compilato le schede di autovalutazione sia in ingresso che in uscita, tutti e 12 hanno modificato le schede di autovalutazione in uscita. Per quanto riguarda le variazioni, nello specifico si rilevano modifiche nell'autorappresentazione in ognuna delle aree esplorate, sebbene nell'insieme l'area delle abilità linguistiche, logico – matematiche e musicali non mostrano differenze importanti.

L'area delle abilità spaziali, invece, mostra una lieve movimentazione, con 3 partecipanti che in uscita indicano tra le proprie dimensioni personali il gioco con incastri e puzzle e altrettanti che in ingresso avevano segnalato costruire oggetti come una propria capacità e che in uscita non confermano la scelta.

Per quel che attiene all'area delle abilità corporeo–cinestetiche, 2 partecipanti in uscita dal campus si attribuiscono la velocità come una propria caratteristica, mentre altri 2 che in ingresso all'esperienza del campus avevano segnato come una propria caratteristica “riesco a svolgere percorsi motori”, non hanno confermato la scelta.

Le aree che mostrano più differenze tra la rilevazione fatta all'inizio del campus e quella finale appaiono quelle dell'intelligenza intrapersonale, interpersonale ed esistenziale o filosofica.

Per quel che attiene le abilità intrapersonali sono 3 i partecipanti che utilizzano per sé in uscita l'indicatore "sto bene da sol\*", mentre 2 non confermano la scelta "conosco bene i miei gusti" segnalata in ingresso.

L'area dell'intelligenza interpersonale è quella che ha una variazione importante dal punto di vista quantitativo, perché sono 5 i partecipanti che si attribuiscono l'indicatore "conosco i gusti di molti dei miei compagni" in uscita dal campus" e 3 quelli che dichiarano sono "l'animatore/trice di un gruppo", mentre nella rilevazione iniziale questi elementi non erano presenti. Al contrario, diminuiscono in 3 casi le attribuzioni a se stessi di dimensioni quali "so come consolare le persone" e in altri 4 casi "aiuto volentieri gli altri". Per quel che riguarda le abilità connesse all'intelligenza naturalistica, è significativo che le differenze tra entrata e uscita indichino solo aumenti: in 2 casi i partecipanti in uscita segnalano "conosco animali e piante, e prevedo il tempo meteorologico" come proprie caratteristiche, mentre in un caso l'aumento è per l'indicatore "prediligo stare all'aperto". Nessuna variazione, invece, come anticipato, in diminuzione. Per quanto attiene infine all'intelligenza esistenziale, anche in questo caso non sono rilevabili variazioni in diminuzione tranne nel caso di un partecipante che non conferma la scelta indicata in ingresso dell'indicatore "sono attento al rispetto delle regole", ma solo in aumento, che riguarda 3 partecipanti che includono l'indicatore "mi pongo domande profonde" in uscita dal campus. Sulla base di quanto sopra riportato da un punto di vista quantitativo, è possibile azzardare qualche considerazione. Sul totale di 12 bambini e bambine, di età compresa tra i 5 e i 12 anni, che hanno effettuato una doppia rilevazione, tutti hanno cambiato la loro iniziale idea di sé, sebbene in gradi diversi. Nello specifico:

- n. 7 bambini (4 femmine e 3 maschi) hanno espanso la propria immagine di sé in quanto, rispetto all'inizio del campus, hanno indicato un maggior numero di indicatori per descrivere se stessi in uscita dall'esperienza del campus;
- n. 4 bambini (3 maschi e 1 femmina) hanno ridimensionato la propria immagine di sé, in quanto rispetto alla fine del campus hanno escluso alcuni degli indicatori che erano stati invece indicati in ingresso;
- n. 1 bambino ha mantenuto complessivamente la stessa immagine di sé in entrata e in uscita, in quanto ha mantenuto in generale fermi gli indicatori segnalati all'inizio dell'esperienza anche alla fine di essa, con qualche aggiustamento interno a ogni area identificata con la teoria delle intelligenze multiple.

Nei bambini e nelle bambine che hanno espanso la propria immagine di sé (n. 7), vale a dire che in uscita si sono attribuiti più indicatori rispetto a quanto fatto in entrata nella rilevazione, è possibile osservare all'interno di alcune intelligenze variazioni anche in diminuzione che evidenziano gli aggiustamenti dei bambini rispetto alle autovalutazioni iniziali. È possibile dire la stessa cosa per i bambini e le bambine che hanno ridimensionato la propria immagine di sé (n. 4), vale a dire che rispetto ai dati raccolti all'inizio del campus hanno ridotto il numero degli indicatori con i quali descrivere se stessi in termini di abilità.

Per quanto riguarda l'ordine delle variazioni è possibile riscontrare nelle autovalutazioni dei bambini il maggior numero di variazioni nell'intelligenza Interpersonale (11 bambini) e a seguire: spaziale e corporeo – cinestetica al secondo posto (8 bambini), linguistica e logico – matematica al terzo posto (7 bambini), intrapersonale e musicale al quarto posto (6 bambini), naturalistica al quinto (5 bambini) e infine l'intelligenza esistenziale variata da 4 bambini.

## **Gli strumenti utilizzati dagli operatori**

<b>Abilità</b>	<b>Indicatori Abilità</b>
<b>Spaziali</b>	<p>smonta e rimonta a colpo d'occhio oggetti o semplici macchinari</p> <p>costruisce puzzle velocemente e con divertimento</p> <p>ritrova facilmente la strada del ritorno in qualsiasi località nuova stia visitando</p> <p>guarda le cose che l* circondano, lo/la colpisce per prima cosa le forme e i colori</p> <p>nel disegno utilizza proporzioni realistiche, le/gli piace mettere dettagli e scegliere con attenzione i colori</p>
<b>Corporeo – cinestetiche</b>	<p>usando un martello, prende sempre la testa del chiodo senza farsi male</p> <p>si muove con destrezza anche in spazi stretti e di solito non inciampa nelle cose</p> <p>tiene il ritmo ballando e riesce a cambiare i movimenti a seconda della musica</p> <p>mima stati d'animo e personaggi usando differenti gesti e posizioni del corpo in modo efficace</p> <p>inventa semplici coreografie per balli di gruppo, insegnando agli altri come muoversi</p>
<b>Naturalistiche</b>	<p>osserva la natura e riconosce animali e piante, il loro ambiente, le loro abitudini</p> <p>osserva i cambiamenti dell'ambiente nelle diverse stagioni (ad es. nuove foglie, insetti sugli alberi, posizione del sole al sorgere e al tramonto, ecc.)</p> <p>verifica spesso le variazioni del meteo e annota sul calendario il tempo che farà</p> <p>riconosce i materiali di cui sono fatte le cose e spesso nota somiglianze e/o differenze tra oggetti diversi</p> <p>fa piccoli esperimenti scientifici</p>
<b>Musicali</b>	<p>distingue le variazioni di ritmo in un brano musicale</p> <p>identifica facilmente strumenti, stili musicali, cantanti e musicisti</p> <p>nell'ascolto di un brano distingue suoni e strumenti differenti</p> <p>mantiene la tonalità quando canta</p> <p>si diverte a cantare e mantiene gli schemi di tempo e ritmo</p>
<b>Logico – matematica</b>	<p>esegue mentalmente calcoli anche complicati senza difficoltà</p> <p>stima le quantità a occhio (di più ... , di meno ... )</p> <p>partecipa a giochi di carte, sa tenere a mente le carte uscite e prevede mosse dell'avversario, sviluppando strategie utili</p> <p>una volta appresa una regola matematica, la usa facilmente nella risoluzione di problemi diversi</p> <p>usa prevalentemente schemi logici nel discutere problematiche</p>

**Intrapersonali**

riflette spesso sui suoi sentimenti ed esperienze  
è consapevole delle sue abilità, interessi e aree di difficoltà  
si serve delle sue riflessioni per capire e guidare il comportamento futuro

**Interpersonali**

si prende cura degli altri, di cui conosce con esattezza gusti, preferenze, inclinazioni  
preferisce fare le cose con gli altri che da solo/a

**Linguistiche**

nel raccontare o scrivere una storia utilizza immaginazione e originalità  
si diverte ad ascoltare o leggere storie  
fornisce dettagli e descrizioni accurate delle cose nel comunicare un'esperienza vissuta  
gioca con le parole componendo rime, utilizzando metafore e costruendo giochi di parole  
racconta barzellette e battute, usando le parole anche per fare ironia

**Esistenziali**

ha una particolare attenzione ai diritti/doveri suoi e degli altri  
è riluttante nel causare torti inutili  
si pone frequentemente domande sulle origini o sulla fine del mondo, sull'esistenza di Dio e del male  
agisce in modo autonomo, anche contro le convenzioni  
è particolarmente sensibile ai valori e insegna ad altri a usarli

## Osservazioni degli operatori. Report dei dati

Per quanto riguarda le osservazioni degli educatori sulle abilità dei bambini e delle bambine si riportano le seguenti rilevazioni. Sono stati osservati dagli operatori un totale di 29 bambini di cui 12 femmine e 17 maschi. Sul totale di 29 bambini osservati, 26 hanno osservazioni sia in entrata che in uscita (11 femmine e 15 maschi). In 1 caso la rilevazione è stata fatta solo in entrata e in 2 solo a fine campus. Per tutti i bambini che hanno osservazioni sia in entrata che in uscita (n. 26), gli operatori hanno variato le osservazioni in uscita rispetto ad alcuni indicatori. Nello specifico, rispetto alle diverse aree di abilità individuate, risultano i seguenti dati:

### Intelligenza Spaziale

variazioni in aumento: costruisce puzzle velocemente (2), guarda le cose che lo circondano, lo/la colpisce per prima cosa le forme e i colori (5), nel disegno utilizza proporzioni realistiche, le/gli piace mettere dettagli e scegliere con attenzione i colori (1) ritrova facilmente la strada del ritorno (1).

Variazioni in diminuzione: smonta e rimonta a colpo d'occhio oggetti o semplici macchinari (4), costruisce puzzle velocemente (5), ritrova facilmente la strada del ritorno (2), nel disegno usa proporzioni realistiche. Gli piace mettere dettagli (3), guarda le cose che lo circondano, lo colpiscono per prima cosa forme e colori (2).

### Intelligenza Corporea – Cinestetica

variazioni in aumento: inventa semplici coreografie per balli di gruppo (3), usando un martello prende sempre la testa del chiodo senza farsi male (1), tiene il ritmo, riesce a cambiare movimenti a ritmo della musica (3), mima stati d'animo e personaggi usando differenti gesti e posizioni del corpo in modo efficace (1).

Variazioni in diminuzione: tiene il ritmo ballando e riesce a cambiare i movimenti a seconda della musica (1), si muove con destrezza anche in spazi stretti e di solito non inciampa nelle cose (4), usando un martello, prende sempre la testa del chiodo senza farsi male (4), tiene il ritmo ballando e riesce a cambiare i movimenti a seconda della musica (3), mima stati d'animo e personaggi usando differenti gesti e posizioni del corpo in modo efficace (1), inventa semplici coreografie per balli di gruppo, insegnando agli altri come muoversi (1).

### **Intelligenza Naturalistica**

variazioni in aumento: fa piccoli esperimenti scientifici (1), riconosce i materiali di cui sono fatte le cose e spesso nota somiglianze e/o differenze tra oggetti diversi (2), osserva i cambiamenti dell'ambiente nelle diverse stagioni (2).

Variazioni in diminuzione: osserva la natura e riconosce animali e piante, il loro ambiente, le loro abitudini (1), riconosce i materiali di cui sono fatte le cose e spesso nota somiglianze e/o differenze tra oggetti diversi (5), fa piccoli esperimenti scientifici (3), osserva i cambiamenti dell'ambiente nelle diverse stagioni (5), verifica spesso le variazioni del meteo e annota sul calendario il tempo che farà (1).

### **Intelligenza Musicale**

variazioni in aumento: nell'ascolto di un brano distingue suoni e strumenti differenti (1), distingue le variazioni di ritmo in un brano musicale (2), identifica facilmente strumenti, stili musicali, cantanti e musicisti (2), si diverte a cantare e mantiene gli schemi di tempo e ritmo (1).

Variazioni in diminuzione: nell'ascolto di un brano distingue suoni e strumenti differenti (5), mantiene la tonalità quando canta (6), si diverte a cantare e mantiene gli schemi di tempo e ritmo (2), identifica facilmente strumenti, stili musicali, cantanti e musicisti (4), distingue le variazioni di ritmo in un brano musicale (1), si diverte a cantare e mantiene gli schemi di tempo e ritmo (3).

### **Intelligenza Logico – Matematica**

variazioni in aumento: partecipa a giochi di carte, sa tenere a mente le carte uscite e prevede mosse dell'avversario, sviluppando strategie utili (3)

Variazioni in diminuzione: esegue mentalmente calcoli anche complicati senza difficoltà (3), una volta appresa una regola matematica, la usa facilmente nella risoluzione di problemi diversi (6), stima le quantità a occhio (di più, di meno) (3), partecipa a giochi di carte, sa tenere a mente le carte uscite e prevede mosse dell'avversario, sviluppando strategie utili (2).

### **Intelligenza Interpersonale e Intrapersonale**

variazioni in aumento: è consapevole delle sue abilità, interessi e aree di difficoltà (1), riflette spesso sui suoi sentimenti ed esperienze (1)

Variazioni in diminuzione: è consapevole delle sue abilità, interessi e aree di difficoltà (3), riflette spesso sui suoi sentimenti ed esperienze (1), preferisce fare le cose con gli altri che da solo/a (1), si serve delle sue riflessioni per capire e guidare il comportamento futuro(3), si prende cura degli altri, di cui conosce con esattezza gusti, preferenze, inclinazioni (3), riflette spesso sui suoi sentimenti ed esperienze (3), preferisce fare le cose con gli altri che da solo/a (2).

### **Intelligenza Linguistica**

variazioni in aumento: fornisce dettagli e descrizioni accurate delle cose nel comunicare un'esperienza vissuta (3), gioca con le parole componendo rime, utilizzando metafore e costruendo giochi di parole (2)

Variazioni in diminuzione: si diverte ad ascoltare o leggere storie (1), fornisce dettagli e descrizioni accurate delle cose nel comunicare un'esperienza vissuta (3), si diverte ad ascoltare o leggere storie (3), racconta barzellette e battute, usando le parole anche per fare ironia (2), nel raccontare o scrivere una storia utilizza immaginazione e originalità (3), gioca con le parole componendo rime, utilizzando metafore e costruendo giochi di parole (1).

### **Intelligenza Esistenziale**

nessuna variazione in aumento

Variazioni in diminuzione: è riluttante nel causare torti inutili (5), è particolarmente sensibile ai valori e insegna ad altri a usarli (2), agisce in modo autonomo, anche contro le convenzioni (1), ha una particolare attenzione ai diritti/doveri suoi e degli altri (1), agisce in modo autonomo, anche contro le convenzioni (1).

### **Analisi dei dati degli operatori**

Sulla base delle schede di osservazione svolte dagli operatori è possibile effettuare alcune considerazioni. Su un totale di 26 bambini con doppia osservazione, gli operatori hanno modificato la loro idea sulle abilità possedute per n. 25 bambini. Solo in riferimento a 1 bambina gli operatori hanno mantenuto, alla fine del campus, la stessa idea sulle abilità rilevate in entrata.

È possibile constatare un ridimensionamento rispetto agli indicatori utilizzati in entrata per n. 19 bambini (7 femmine e

12 maschi), un ampliamento delle abilità per n. 6 bambini (3 maschi e 3 femmine) e il mantenimento della valutazione iniziale di n. 1 bambina.

All'inizio del campus gli operatori hanno rilevato nella maggior parte dei bambini un numero maggiore di abilità rispetto alle osservazioni finali. Si evidenzia infatti in generale un trend decrescente: una tendenza iniziale a sovrastimare alcune abilità – indicatori e una valutazione finale che ridimensiona le osservazioni iniziali.

Nelle osservazioni degli operatori è possibile riscontrare il maggior numero di variazioni nell'ordine seguente: al primo posto per le abilità corporeo – cinestetiche e naturalistica a pari merito, per le abilità spaziali al secondo posto e musicali al terzo, per le intelligenze personali e per quella linguistica al quarto, per l'intelligenza logico – matematica al quinto e in ultimo l'intelligenza esistenziale.

Comparando i dati relativi alle intelligenze maggiormente modificate si osserva che sia nelle autovalutazioni dei bambini che nelle osservazioni degli operatori l'intelligenza più variata che hanno in comune riguarda quella spaziale che occupa in entrambi il secondo posto. Una ulteriore considerazione riguarda l'intelligenza corporeo – cinestetica che nei bambini è al secondo posto in termini di variazione e negli operatori occupa la prima posizione pertanto risulta comunque in entrambi una delle intelligenze maggiormente variate. Riguardo all'intelligenza intrapersonale è possibile osservare che essa occupa sia nei bambini che negli operatori il quarto posto in termini di numero di variazioni. Infine, l'intelligenza esistenziale è in entrambi la meno variata.

### **Analisi complessiva dei dati**

La comparazione tra le autovalutazioni in entrata e quelle in uscita dei bambini e delle bambine ha messo in luce che tutti i bambini a fine esperienza hanno modificato le affermazioni iniziali: 7 bambini (4 femmine e 3 maschi) in termini espansivi, in quanto hanno incluso in sede di autovalutazione finale un maggior numero di indicatori e quindi un maggior numero di abilità rispetto a quelle auto-attribuite inizialmente. Allo stesso tempo 4 bambini (3 maschi e 1 femmina) hanno ridimensionato le affermazioni iniziali ed escluso alcuni indicatori segnalati all'inizio dell'esperienza. L'esperienza vissuta sembra aver influito sulla conoscenza di sé. Per quanto riguarda gli indicatori maggiormente variati, troviamo quelli relativi all'intelligenza interpersonale per tutti i bambini e le bambine. Questo dato mette in luce la valenza educativa del contesto che sembra aver favorito forme di interazione positiva e permesso un allenamento delle abilità socio – relazionali. A seguire le intelligenze maggiormente variate sono nell'ordine: l'intelligenza corporeo – cinestetica e l'intelligenza spaziale a pari merito, l'intelligenza linguistica e logico matematica a pari merito, intrapersonale e musicale anch'esse a pari merito e quella naturalistica. L'intelligenza con meno variazioni risulta essere quella esistenziale. Infatti su un totale di 12 bambini, 3 di essi hanno effettuato variazioni in termini

espansivi e 1 di essi in termini riduttivi. È ragionevole pensare che il contatto e la vicinanza con la natura abbia favorito per la quasi totalità di questi bambini un'espansione della dimensione esistenziale che comprende il porsi domande profonde, rapportarsi rispetto ad altre entità viventi e nel mondo naturale e di riflettere in relazione a temi importanti come ad esempio le regole, la vita, la spiritualità.

Per quanto riguarda il ruolo degli educatori ed educatrici del campus, essi hanno avuto il compito di osservare specifici indicatori - abilità riferiti alle diverse intelligenze sia in ingresso che a fine esperienza. I dati emersi mettono in luce che gli operatori hanno variato tutte le schede di osservazione finali. Sono state ridimensionate le osservazioni di 19 bambini (7 femmine e 12 maschi) mentre per 6 di loro (3 maschi e 3 femmine) vi sono state variazioni in termini espansivi e infine non risultano variazioni per 1 bambina. Dopo una iniziale sovrastima delle abilità della maggior parte dei bambini, probabilmente dovuta a idee preconette e al fatto che certe abilità sono in genere poco esercitate nelle aule scolastiche o comunque poco osservabili (ne è un esempio l'abilità di prendere la testa del chiodo con un martello), gli operatori hanno ridimensionato l'immagine iniziale dal quale è scaturito un modello più aderente alla realtà. Mentre emerge una tendenza iniziale dei bambini\* a sottostimare le proprie abilità e degli operatori a sovrastimarle, il contesto naturale ha favorito in conclusione una percezione più aderente alla realtà in entrambi.

Per quanto riguarda le variazioni, si riscontrano in numero maggiore nell'osservazione dell'intelligenza corporea – cinestetica e in quella naturalistica. A seguire troviamo nell'ordine: l'intelligenza spaziale, quella musicale, le intelligenze personali e quella linguistica, l'intelligenza logico – matematica, e in ultimo l'intelligenza esistenziale che risulta la meno variata.

Dalla comparazione tra le schede dei bambini e delle bambine che hanno una doppia autovalutazione con le osservazioni degli operatori su di essi è possibile rilevare che per 6 di loro (3 maschi e 3 femmine) vi è una corrispondenza in uscita tra le abilità segnalate dai bambini e quelle segnalate dagli operatori.

Elenchiamo di seguito un riassuntivo specifico dei bambini e delle bambine che hanno compilato le autovalutazioni sia in ingresso che in uscita:

- C.I., bambina di 12 anni, la più grande del gruppo preso in esame, sembra aver allargato complessivamente le dimensioni che attribuisce all'immagine di sé. Le variazioni in aumento riguardano l'intelligenza spaziale (gioco con incastri e puzzle, predilige l'ordine), l'intelligenza intrapersonale (sono l'animatore/trice di un gruppo, conosco i gusti di molti dei compagni/compagne, l'intelligenza naturalistica (prevedo il tempo meteorologico) e l'intelligenza esistenziale (mi pongo domande profonde). Per quanto riguarda le variazioni in diminuzione, esse riguardano solo l'intelligenza logico – matematica (amo le operazioni).

- A.S., bambina di 10 anni, espande complessivamente la sua immagine di sé e riporta in sede di autovalutazione finale variazioni in aumento nell'intelligenza logico – matematica (valuto le quantità), interpersonale (conosco i gusti di molti dei compagni/compagne, mi prendo cura degli altri) e intrapersonale (sto bene da solo/sola, rifletto sul mio comportamento).
- T.S., un bambino di 10 anni, ha espanso la scelta degli indicatori per la propria immagine di sé. Le variazioni in aumento riguardano l'intelligenza linguistica (scrivere temi), l'intelligenza logico – matematica (valuto le quantità), l'intelligenza corporeo – cinestetica (ballo a ritmo), l'intelligenza interpersonale (conosco i gusti di molti dei compagni/compagne), l'intelligenza intrapersonale (sto bene da solo/sola, rifletto sul mio comportamento) e l'intelligenza naturalistica (prediligo stare all'aperto). Variazioni in diminuzione coinvolgono invece l'intelligenza spaziale (costruire oggetti) e l'intelligenza musicale (canto, conosco tante canzoni e cantanti).
- V.N., un bambino di 9 anni, ha espanso la propria immagine di sé. Le variazioni in aumento riguardano l'intelligenza corporeo – cinestetica (sono veloce), l'intelligenza interpersonale (sono l'animatore/trice di un gruppo, so come consolare le persone), l'intelligenza naturalistica (conosco animali e piante), l'intelligenza esistenziale (mi pongo domande profonde) e l'intelligenza musicale (canto, tengo il ritmo, conosco tante canzoni e cantanti).
- C.F. un bambino di 9 anni ha mantenuto complessivamente la stessa immagine di sé tra entrata e uscita. Nella sua autovalutazione finale tuttavia compaiono alcune variazioni, con una variazione in diminuzione in riferimento all'intelligenza linguistica (comporre poesie) e una variazione in aumento in riferimento all'intelligenza intrapersonale (sto bene da solo/sola).
- G.G. una bambina di 8 anni ha invece ridimensionato la propria immagine di sé. Le variazioni in diminuzione coinvolgono l'intelligenza linguistica (raccontare storie), l'intelligenza spaziale (disegno con gusto, costruire oggetti), l'intelligenza corporeo – cinestetica (riesco a svolgere percorsi motori) e l'intelligenza interpersonale (aiuto volentieri gli altri, so come consolare le persone). Una variazione in aumento riguarda l'intelligenza logico – matematica (amo le operazioni).
- B.F. un bambino di 8 anni ridimensiona complessivamente la propria immagine di sé. Le variazioni in diminuzione riguardano l'intelligenza logico – matematica (amo le operazioni, valuto le quantità), l'intelligenza spaziale (gioco con incastri e puzzle) e l'intelligenza interpersonale (aiuto volentieri gli altri, so come consolare

le persone). Le variazioni in aumento riguardano l'intelligenza corporea – cinestetica (mi muovo con agilità) e l'intelligenza musicale (suono, tengo il ritmo).

- V.G., una bambina di 8 anni, ha anche essa espanso la propria immagine di sé. Le variazioni in aumento coinvolgono l'intelligenza linguistica (amo leggere), l'intelligenza spaziale (gioco con incastri e puzzle), l'intelligenza corporea – cinestetica (sono veloce), l'intelligenza interpersonale (conosco i gusti di molti dei compagni/compagne), l'intelligenza esistenziale (mi pongo domande profonde) e l'intelligenza musicale (suono, conosco tante canzoni e cantanti). Gli indicatori in diminuzione riguardano solo l'intelligenza intrapersonale (conosco bene i miei gusti).
- B.V., un bambino di 8 anni, amplia la propria immagine di sé e riporta variazioni in aumento nell'intelligenza linguistica (amo raccontare storie), spaziale (disegno con gusto, gioco con incastri e puzzle, costruisco oggetti), interpersonale (aiuto volentieri gli altri) e naturalistica (conosco animali e piante). Le variazioni in diminuzione riguardano invece l'intelligenza corporea – cinestetica (riesco a svolgere percorsi motori).
- B.P., un bambino di 7 anni, ridimensiona complessivamente la sua immagine di sé. Riporta variazioni in diminuzione nell'intelligenza linguistica (mi piace comporre poesie), logico – matematica (valuto le quantità), corporea – cinestetica (ballo a ritmo), interpersonale (so come consolare le persone), intrapersonale (conosco bene i miei gusti) e musicale (canto). Amplia invece le affermazioni riguardo l'intelligenza spaziale (disegno con gusto, prediligo l'ordine)
- T.M., un bambino di 7 anni, ha ridimensionato la propria immagine di sé. Le variazioni in diminuzione riguardano l'intelligenza linguistica (scrivere temi), l'intelligenza logico – matematica (fare calcoli a mente), l'intelligenza spaziale (prediligo l'ordine, costruire oggetti), l'intelligenza corporea – cinestetica (mi muovo con agilità, ballo a ritmo), l'intelligenza interpersonale (aiuto volentieri gli altri, mi prendo cura degli altri), l'intelligenza intrapersonale (sto bene da solo/sola, rifletto sul mio comportamento), l'intelligenza esistenziale (sono attento/attenta al rispetto delle regole) e l'intelligenza musicale (canto).
- T.G., una bambina di 6 anni, ha espanso complessivamente la propria immagine di sé. Gli indicatori variati in aumento riguardano l'intelligenza interpersonale (sono l'animatore/trice di un gruppo, conosco i gusti di molti dei compagni/compagne) e l'intelligenza naturalistica (prevedo il tempo meteorologico).

## **Conclusioni**

Il lavoro di ricerca ha avuto lo scopo di indagare e comprendere l'eventuale ruolo che il contesto ha svolto nell'apprendimento e nello sviluppo dei bambini e delle bambine che hanno partecipato alle attività educative nel bosco.

Il contesto naturale ha reso possibile strutturare attività diversificate (pratiche, di esplorazione, sensoriali e sociali) che hanno influito positivamente sul coinvolgimento di tutti i bambini e le bambine del campus compresi in diverse fasce d'età (dai 5 ai 14 anni).

Lo spazio all'aperto ha offerto un contesto di vita reale, un luogo ricco di stimoli e materiali che sembra aver influito positivamente sull'interesse e sulla motivazione, dove i bambini hanno potuto fare esperienze reali, apprendere per prove ed errori, sperimentare momenti di solitudine, momenti di socialità e cooperazione. Attraverso l'utilizzo del corpo e dei sensi i bambini e le bambine hanno sperimentato sé stessi, i loro punti di forza e di debolezza, mettendo alla prova anche le rappresentazioni che avevano rispetto alle loro abilità iniziali. In tal senso il contesto di educazione "fuori" si è rivelato un luogo favorevole alla sperimentazione di sé e all'esercizio e allo sviluppo di competenze e abilità per adattarsi agli imprevisti e alle sorprese che un ambiente complesso come quello all'aperto può garantire. La varietà degli elementi presenti in natura come ad esempio la durezza e la spigolosità di alcuni terreni o anche la freschezza e la morbidezza di alcuni materiali, le condizioni climatiche più o meno favorevoli e in generale l'imprevedibilità delle situazioni, hanno una forte similitudine con le condizioni della vita stessa, rendono conto della sua complessità e permettono ai bambini e alle bambine di confrontarsi con situazioni di vita reale. Potersi sperimentare in tal senso favorisce una visione espansiva e flessibile della realtà e sviluppa nei bambini e nelle bambine la flessibilità cognitiva intesa anche come risposta adattiva più adeguata alle esigenze del momento.

Le attività e il contesto all'aperto hanno stimolato l'interesse la collaborazione e il coinvolgimento dei bambini e delle bambine che hanno sperimentato sé stessi, fatto scoperte e messo letteralmente le mani in pasta esercitando un ampio spettro di abilità e competenze riconducibili alle diverse forme di intelligenza quali quella linguistica, corporea – cinestetica, logico – matematica, musicale, spaziale, interpersonale e intrapersonale, fino a quella esistenziale.

La libertà di muoversi nello spazio ha favorito nei bambini e nelle bambine la sperimentazione di capacità motorie e di quelle di orientamento, facilitando le interazioni e supportando i processi di collaborazione tra pari. Dalle attività collaborative sono nate forme di aiuto e tutoring dove i bambini e le bambine più esperti hanno lavorato insieme ai meno esperti, sviluppando capacità sociali e forme di autoregolazione reciproca, con vantaggi reciproci e ricadute positive sul potenziale di sviluppo di ognuno.

La collaborazione tra i membri del gruppo ha contribuito alla costruzione di una comunità unita e costantemente

impegnata in attività di apprendimento. In questo microsistema i bambini e le bambine hanno fatto esperienze favorevoli all'attivazione, all'esercizio e al miglioramento delle competenze partecipando in modo attivo e coinvolto ad attività diversificate, strutturate o proposte dagli educatori e dalle educatrici, interessandosi agli elementi naturali e ai compiti che di volta in volta si sono presentati nel contesto, migliorando le loro abilità di problem solving. Il contesto naturale ha offerto molteplici canali di accesso alla conoscenza del mondo e ha consentito ai bambini e alle bambine di accedere secondo il proprio canale preferenziale di apprendimento nel rispetto delle differenze individuali e secondo la propria configurazione personale di intelligenze.

Ciò che emerge dall'analisi complessiva dei dati è che rispetto alle autovalutazioni iniziali, tutti i bambini che hanno vissuto l'esperienza educativa all'aperto hanno espanso e rifinito la loro immagine di sé e hanno ampliato, nelle autovalutazioni in uscita, il loro bagaglio personale di competenze includendo un maggior numero di abilità e percependosi come più capaci rispetto a quanto rilevato all'inizio del campus.

Sulla base delle attività svolte nel campus si mette in evidenza anche la funzione del contesto all'aperto di fungere da pre – testo per attivare riflessioni, fare collegamenti fra i fenomeni, sviluppare ragionamenti critici, favorire la ricerca personale di significati sulla vita, sulle creature viventi, sui fenomeni naturali e sulla relazione fra di essi.

Il contesto sembra aver altresì dato modo agli educatori, in veste di osservatori delle abilità dei bambini e delle bambine partecipanti, di mettere meglio a fuoco i comportamenti connessi agli indicatori. Il contesto all'aperto richiede infatti diverse tipologie di problem solving legate a compiti di realtà e lascia poco spazio a risposte inventate, mnemoniche o a casaccio come più spesso può avvenire in ambienti di apprendimento astratti e de-contestualizzati come avviene per le interazioni di insegnamento-apprendimento più tradizionalmente organizzate in modo frontale.

L'ambiente naturale si conferma nell'esperienza monitorata come un contesto ideale per lo sviluppo e l'apprendimento e per l'esercizio di abilità e competenze dei bambini e delle bambine, che mai una didattica a tavolino sarebbe in grado di attivare.

**Paola Nicolini ed Evelyn Manoni**

## Bibliografia

- AA.VV. (2018), *Il Manifesto della educazione diffusa*, Roma: Comune-info.net
- Archetti P., Maestri E. (2002), *Alla bellezza dei margini*, Yoyo Mundi.
- Ausubel D.P. (1968), *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, trad. it. Milano: Franco Angeli, 1978.
- Baden Powell R. (1908), *Scoutismo per ragazzi*, trad. it. Firenze: Fiordaliso, 1962.
- Bruner J.S. (1996), *La cultura dell'educazione*, trad. it. Milano: Feltrinelli, 2000.
- Bruner J.S., (1990), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- Campagnoli G. (2019), *L'architettura di una città educante*, Pesaro: ReseArt.
- Capitini A. (1964), *L'educazione civica nella scuola e nella vita sociale*, Bari: Laterza.
- Carey S. (1985), *Conceptual change in childhood*, Cambridge (Mass): MIT Press.
- Coluccelli S. (2018), *Montessori incontra...*, Trento: Erickson.
- De Carlo G., Why/How to Build School Buildings, *Harvard Educational Review*, 4, 1969.
- Doise W., Mugny G. (1982), *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Bologna: Il Mulino.
- Emerson R.W., Thoreau H.D. (2012), *La semplice verità*, trad. it. Prato: Piano B.
- Ferriere A. (1920), *Trasformiamo la Scuola*, trad. it. Firenze: La nuova Italia, 1952.
- Fonzi A. (1991), *Cooperare e competere tra bambini*, Firenze: Giunti.
- Fornaca R. (1985), *Didattica e tecnologie educative*, Milano: Principato.
- Freinet C. (1946), *La scuola moderna*, trad. it. Torino: Loescher, 1974.
- Freinet E., Freinet C. (1949), *Nascita di una pedagogia popolare*, trad.it. Firenze: La Nuova Italia, 1976.
- Gardner H. (1991), *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, trad. it. Milano: Feltrinelli, 1993.
- Guerra M. (2015), *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano: Franco Angeli.
- Hessel S. (2010), *Indignatevi*, trad.it. Torino: Add, 2011.
- Kropotkin P. (1902), *Il mutuo appoggio. Un fattore dell'evoluzione*, trad. it. Milano: Elèuthera, 2020.
- Lodi M. (1963), *C'è speranza se questo accade a Vho*, Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1982), *Cominciare dal bambino, Guida al mestiere di maestro*, Roma: Editori riuniti.

- Malaguzzi L. (1995), *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo: Junior.
- Mazzolari P. (2016), *Come pecore in mezzo ai lupi*, Milano: Chiarelettere.
- Milani L. (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Montessori M. (1947), *Come educare il potenziale umano*, trad. it. Milano: Garzanti, 1970.
- Montessori M. (1947), *Educazione per un Mondo nuovo*, trad. it. Milano: Garzanti, 1970.
- Montessori M. (1949), *Educazione e pace*, Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1949), *La mente del bambino. Mente assorbente*, trad. it. Milano: Garzanti, 1952.
- Moreau D., Dossier sur l'éducation diffuse, *Le Telemaque*, 49, 2016.
- Mottana P. (2012), *Piccolo manuale di controeducazione*, Milano: Mimesis.
- Mottana P. (2015), *La gaia educazione*, Milano: Mimesis.
- Mottana P., Campagnoli G. (2017), *La città educante. Manifesto dell'educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*, Trieste: Asterios.
- Mottana P., Campagnoli G. (2020), *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*, Firenze: Terranuova.
- Mottana P., Gallo L. (2017), *Educazione diffusa, Per salvare il mondo e i bambini*, Roma: Dissensi.
- Nicolini P. (2000) (a cura di), *Intelligenze in azione*, Bergamo: Junior.
- Nicolini P., Sperimentare le intelligenze multiple (I parte), *Bambini*, 5, 2009.
- Nicolini P., Sperimentare le intelligenze multiple (II parte), *Bambini*, 6, 2009.
- Nicolini P. (2010) (a cura di), *La teoria delle intelligenze multiple: aspetti concettuali e buone pratiche*, Bergamo: Junior.
- Nicolini P. (2011) (a cura di), *Le dimensioni sociali nell'apprendimento e nella formazione. Il ruolo dell'interazione tra pari*, Parma: Junior-Spaggiari.
- Nicolini P., De Chiro M., Dabrowska M.M. (2019), *Intelligenze multiple a scuola. Rilevare i punti di forza dei bambini e delle bambine, progettare attività di bridging verso i settori di debolezza*, Macerata: EUM.
- Nicolini P., Scoccia F. (2008), *La fiaba come sfondo integratore: contesti strutturati per l'osservazione e lo sviluppo delle intelligenze nella scuola dell'infanzia*, Bergamo: Junior.
- Novak J.D. (1984), *Imparando a imparare*, trad. it. Torino: SEI, 1989.
- Nunan D., Closing the Gap between Learning and Instruction, *TESOL Quarterly*, 1, 1995.
- Oliverio Ferraris A. (2011), *A piedi nudi nel verde*, Firenze: Giunti.
- Oliverio Ferraris A., Oliverio A. (2014), *Più forti delle avversità. Individui e organizzazioni resilienti*, Torino: Bollati Boringhieri.

- Osterloh M., Frey B.S., Motivation, Knowledge Transfer, and Organizational Forms, *Organization Science*, 11, 2000.
- Papini G. (1914), *Chiudiamo le scuole*, Milano: Luni.
- Paschetto G. (2020), *Una scuola a misura dei sogni*, Milano: Vallardi.
- Patrizi P. (2019), *La giustizia riparativa. Psicologia e diritto per il benessere di persone e comunità*, Roma: Carocci.
- Pizzigoni, G. (1929), *Il mio Asilo infantile*, Milano: Stab. Tipo-Litogr. Cartotecnico Fed. Sacchetti & C.
- Pizzigoni, G. (1931), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, Brescia: La Scuola Editrice.
- Pontecorvo C. (2005) (a cura di), *Discorso e apprendimento: Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*, Roma: Carocci.
- Robertson J. (2018), *Sporchiamoci le Mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, Trento: Erikson.
- Stella F. (2006), *La giustizia e le ingiustizie*, Bologna: Il Mulino.
- Thoreau H.D. (1849), *La disobbedienza civile*, trad. it. Venezia: Neri Pozza, 1957.
- Thoreau H.D. (1863), *Io cammino da solo. Journal 1837-1861*, trad. it. Prato: Piano B, 2020.
- Tolstoj L., *Per una scuola viva, per una scuola vera. Quale scuola?*, trad. it. Roma: E/O, 2020.
- Vigilante A., La Scuola e la Città, *Educazione Aperta*, 4, 2018.
- Vygotskij L.S. (1934), *Pensiero e linguaggio*, trad. it. Roma-Bari: Laterza, 1992.
- Ward C. (2018), *L'educazione incidentale*, Milano: Eleuthera.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G., The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 1976.
- Zavalloni G. (2012), *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Verona: EMI.



**unimc**  
UNIVERSITÀ DI MACERATA

---

**l'umanesimo che innova**

---

DIPARTIMENTO DI  
**STUDI UMANISTICI**  
lingue, mediazione,  
storia, lettere, filosofia

ISBN 978-88-6056-747-5