

a cura di
Gina Chianese

I lunedì pedagogici al Centro I.D.E.A.R.

condividere saperi,
costruire pratiche educative



illustrazioni di Marco Fintina

© Le autrici / gli autori e le curatrici / i curatori

Chianese G. (a cura di) (2026). *I lunedì pedagogici al centro I.D.E..A.R. Condividere saperi, costruire pratiche educative*. Roma, Edizioni Quapeg.

Questa pubblicazione è stata patrocinata da:



Centro di Ricerca
e Laboratorio
Aperto, Didattico,
Educativo

ISBN 9791224424574

DOI 10.5281/zenodo.19060638

Il volume è stato sottoposto a peer review da parte di due referee esperti.

© 2026, QUAPEG Edizioni
Laboratorio di Pedagogia Generale
Università di Roma "Foro Italico"
Piazza L. De Bosis, 15,
I-00135, Roma
All rights reserved

Printed in Italy

INDICE

Prefazione	<i>p. 1</i>
-------------------	-------------

Sezione I – Gestire e coordinare un'équipe educativa

La fantasia per le mani: laboratori creativi per educatori e formatori

Marco Fintina	<i>p. 7</i>
---------------	-------------

Coordinamento pedagogico e albi illustrati: una pratica di accompagnamento del gruppo di lavoro

Paola Frasson	<i>p. 25</i>
---------------	--------------

Qualità di governo e spirito professionale: costruire le coordinate dell'agire educativo

Giulia De Monaco	<i>p. 49</i>
------------------	--------------

Sezione II – Esperienze educative al nido d'infanzia

Autenticità, autoriflessione e relazioni educative: prospettive della pratica psicomotoria Aucouturier

Silvia Bello	<i>p. 69</i>
--------------	--------------

L'educatore socio-pedagogico al nido d'infanzia: competenze e utilizzo dell'albo illustrato

Eva Lanzutti	<i>p. 93</i>
--------------	--------------

Sezione III – Educare dalla casa... a scuola e oltre

Oltre la porta di casa: il ruolo educativo nell'intimità familiare

Roberto Sangiorgio	<i>p. 107</i>
--------------------	---------------

Muovendosi: alla scoperta del corpo
Martina Babbo *p. 129*

Sviluppo del potenziale per apprendere ad apprendere: teoria della modificabilità cognitiva strutturale
Serena Lovat *p. 143*

Debate: argomentare e dibattere. Life skills e competenze
Elisa Mazzocoli *p. 163*

Sezione IV – Co-design e co-progettazione educativa

Let's Play: game design come dispositivo educativo
Sara Cigliuti *p. 189*

Pedagogia e architettura: un dialogo possibile?
Martina Babbo, Valentina Novak *p. 205*

Gli autori e le autrici *p. 227*

Prefazione

Gina Chianese

Il Centro I.D.E.A.R. (Centro di Ricerca e Laboratorio Aperto Didattico, Educativo, Innovativo) dell'Università degli Studi di Trieste viene ufficialmente inaugurato il 14 settembre 2023 come spazio di ricerca, sperimentazione e formazione, pensato per intrecciare teoria e pratica educativa, ricerca e innovazione, scambio e sperimentazione. Collocato presso il Polo della Portogruaro Campus, il Centro si configura come un laboratorio aperto, in cui la didattica si realizza come esperienza viva, dinamica e concreta, attraversata da corpi, parole, relazioni, domande, interrogativi e riflessioni.

I.D.E.A.R. è, prima di tutto, un luogo aperto che accoglie: studenti, studentesse, professionisti e professioniste dell'educazione, docenti o semplici curiosi interessati alle tematiche proposte e vi trovano un terreno comune in cui so-stare – inteso sia come spazio dove fermarsi sia come esercizio della capacità di saper restare – per riflettere, confrontarsi, conoscere e scambiarsi pratiche per far crescere la comunità universitaria e professionale.

È in questo contesto che prende forma il ciclo di incontri “I Lunedì pedagogici al Centro I.D.E.A.R.” il cui titolo prende spunto nella mia memoria di letture giovanili dal testo di Mitch Albom “I miei martedì col professore”: narrazione di incontri regolari fra uno studente e un suo ex professore che, nel tempo, diventano occasione di apprendimento profondo e trasformativo per entrambi i personaggi della storia. Così come in quelle conversazioni settimanali il sapere emerge dalla relazione, dalla presenza viva e dal dialogo, anche il ciclo di incontri “I Lunedì al Centro I.D.E.A.R.” vuole evocare un’idea di formazione e di educazione che si nutre della presenza, della continuità degli incontri e della qualità delle relazioni professionali. Il riferimento al volume suddetto non è, quindi, imitativo, ma simbolico: ciò che conta non è il

giorno della settimana, ma il valore del tempo condiviso, dello scambio autentico e dei processi trasformativi messi in atto.

Il lunedì, è divenuto in queste edizioni (ormai siamo giunti alla terza) non solo giorno di partenza della settimana, ma anche un tempo dedicato all'incontro, uno spazio settimanale sottratto alla fretta, un paio d'ore in cui fermarsi a pensare e sperimentare insieme. Nei workshop *peer to peer* che hanno animato questi appuntamenti, l'apprendimento si è co-costruito nel confronto tra pari, nella circolazione dei saperi, nell'ascolto delle esperienze e nella possibilità di mettersi in gioco reciprocamente e di sperimentarsi su campi sempre nuovi. Non c'è stato un sapere da trasmettere dall'alto, ma pratiche da condividere, domande da abitare, percorsi da esplorare collettivamente, riflessioni e questioni chiave da mettere in comune, suggerimenti di miglioramento da far fruttare.

Questo volume raccoglie e dà forma alle tracce di quei lunedì: pratiche, riflessioni, narrazioni ed esperienze che testimoniano un modo di intendere l'educazione come processo collettivo, situato e aperto, innovativo e trasformativo. Le pagine che seguono non offrono modelli chiusi, ma orizzonti di senso; non soluzioni definitive o "ricette di intervento", ma possibilità di sperimentazioni aperte alla contaminazione. Sono il risultato di un lavoro comune, in cui ogni contributo è stato al tempo stesso gesto professionale e dono educativo in una logica di gratuità.

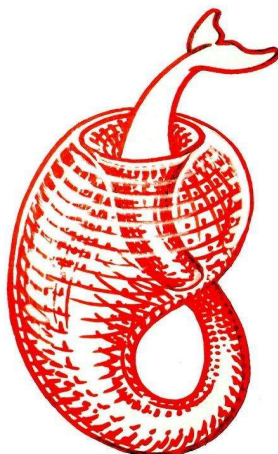
In questo senso, "I Lunedì pedagogici al Centro I.D.E.A.R." non è solo il titolo di un ciclo di incontri o di un libro, ma la descrizione di un'esperienza nata come "sfida", "scommessa" o "tentativo" di dar vita ad una comunità capace di apprendere insieme, tra pari, nel tempo lento e fertile dell'incontro di chi ha voluto e – ancora ora – vuole esserci per l'altro in un autentico atto di cura educativa.

Il volume si articola in undici saggi che, attraverso tematiche diversificate, riflettono la complessità e la ricchezza dell'esperienza educativa ed esperienziale. Per assicurare coerenza al lavoro ed agevolare una lettura complessiva fluida, sono state definite quattro aree tematiche che vanno dalla gestione e coordinamento di équipe; alle esperienze

educative al nido d'infanzia; dai molteplici luoghi dell'educazione al co-design e alla co-progettazione educativa. Inoltre, è stata adottata una struttura comune nella redazione di ciascun saggio prevedendo una suddivisione interna che comprende: Principi e Teorie di Riferimento, Descrizione del laboratorio, Prospettive di Applicazione o Sviluppo, Bibliografia e Scheda metodologica di sintesi.

Il testo si rivolge principalmente a professionisti nel settore socio-educativo con l'obiettivo di approfondire pratiche di intervento fondate su una solida base scientifica che ne garantisca l'efficacia e l'applicabilità. Allo stesso tempo, si propone di riconoscere a coloro che hanno dapprima realizzato i workshop e poi reso in forma di saggio, il valore del loro contributo nel rendere concreta un'azione di comunità di pratica.

Gestire e coordinare un'équipe educativa



*bottiglia
dentro/fuori*

La fantasia per le mani: laboratori creativi per educatori e formatori

Marco Fintina

Coordinamento pedagogico e albi illustrati, dentro una pratica
di accompagnamento del gruppo di lavoro

Paola Frasson

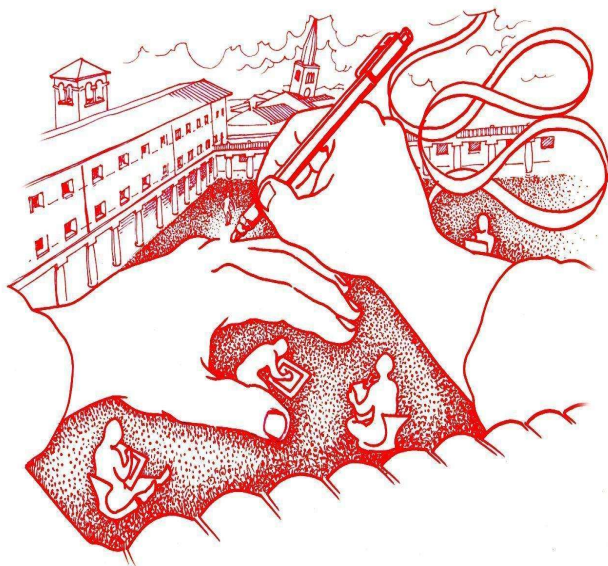
Qualità di governo e spirito professionale: costruire le coordinate
dell'agire educativo

Giulia De Monaco

La fantasia per le mani

laboratori creativi per educatori e formatori

Marco Fintina



Parole chiave: Fantasia educativa, Laboratorio estetico-pedagogico, Creatività professionale, Riflessione nella pratica, Metafora educativa.

Introduzione

Nel panorama attuale della formazione degli educatori, dominato da richiami costanti all'efficienza, alla rendicontazione e alla standardizzazione delle competenze, gli spazi dedicati all'esplorazione sensibile e alla riflessione incarnata appaiono sempre più marginali. Eppure, l'educazione, nella sua forma più autentica, è gesto, relazione, contatto con la complessità viva del mondo. È anche, e forse soprattutto, un atto creativo.

I laboratori *Disegnando si è Natura* ed *Elogio del fango*, realizzati presso il Centro I.D.E.A.R. dell'Università degli Studi di Trieste, nascono dall'urgenza di riportare il corpo, la materia e la fantasia al centro della formazione educativa. Si tratta di due esperienze profondamente diverse nei materiali e nelle modalità, ma unite da un intento comune: offrire ai partecipanti – educatori e coordinatori in formazione o in servizio – un'occasione per pensare con le mani, per interrogare la propria postura professionale attraverso la pratica estetica e simbolica.

Questi percorsi non propongono strumenti da “applicare” in aula, ma condizioni da vivere: il disegno e la modellazione non come abilità da perfezionare, ma come linguaggi per esplorare il mondo, mettere in discussione le certezze operative, accogliere la vulnerabilità, la lentezza, l'errore, l'intuizione. Lavorare con il disegno e con l'argilla significa sperimentare una pedagogia del fare riflessivo, capace di attivare la consapevolezza a partire dall'esperienza.

Qui si intende offrire una restituzione articolata delle due esperienze: presentarne il quadro teorico di riferimento, le modalità di svolgimento e le possibili prospettive di applicazione futura. Al centro, però, resta un'idea semplice: che la formazione non possa prescindere da luoghi e tempi in cui il pensiero passi anche dal corpo, dal gesto, dalla materia e dal racconto.

Se, come suggerisce Platone nel Fedro, l'anima ha ali e tende al cielo quando si nutre di bellezza e di verità, allora anche il gesto educativo

deve sapersi sollevare dal suolo del già noto per immaginare il possibile. Il laboratorio diventa così uno spazio di volo controllato: disposto ad un *mindset* del fantastico; sospeso tra arte e mondo.

1. Principi e Teorie di Riferimento

I due laboratori descritti in questo contributo nascono dall'intuizione pedagogica che l'arte, la materia, il corpo e la fantasia costituiscano veri e propri canali di conoscenza professionale, capaci di trasformare la formazione degli educatori in un'esperienza autentica, incarnata e generativa. In un panorama formativo spesso dominato dalla logica dell'output, della misurabilità, delle competenze prestazionali, occorre ritrovare spazi in cui la riflessione nasca dal fare, in cui il pensiero possa scaturire da un gesto apparentemente semplice come disegnare una linea o modellare una creatura immaginaria.

Questo approccio si radica in una tradizione pedagogica ampia e diversificata, che ha saputo riconoscere nel gesto artistico e nell'immaginazione una via di accesso privilegiata alla conoscenza. In particolare, John Dewey – che pure non amava le fantasticherie – ci invita a pensare l'esperienza estetica non come una decorazione del sapere, ma come la sua stessa forma intensificata. In “Arte come esperienza” (1934), Dewey afferma che l'arte è ciò che accade quando il corpo, la mente e l'ambiente entrano in un dialogo profondo: un'esperienza che non si limita alla percezione, ma coinvolge il vivere, il fare, il sentire, trasformandosi in comprensione.

Nei laboratori descritti, l'atto di disegnare seduti nell'erba o quello di plasmare lentamente una forma d'argilla è stato proprio questo: un incontro tra soggetto e mondo, in cui il confine tra il dentro e il fuori si fa poroso.

Allo stesso modo, Gianni Rodari, in “Grammatica della fantasia” (1973), insegna che la creatività non è un talento riservato all'infanzia o agli artisti, ma una competenza fondamentale dell'essere umano. Rodari parla di “arte di inventare storie”, ma ciò che propone è ben più di un esercizio narrativo: è un metodo per leggere il reale con occhi

nuovi, per immaginare alternative, per rompere l'automatismo della consuetudine. Scrive: «La fantasia è un posto dove ci piove dentro. Può darsi che non sia una definizione scientifica: ma la pioggia, l'acqua, è un elemento che feconda la terra. Così la fantasia, se qualcosa ci piove dentro, si feconda. Se non le si lascia entrare nulla, la fantasia si secca» (Rodari, 1973, p. 9).

Nei due laboratori, la fantasia è stata chiamata in causa come leva trasformativa: un modo per osservare e vivificare il proprio agire nel paesaggio educativo, per restituire valore alla sorpresa di sé. Sapendo però che di questa sorpresa si dovrà dar conto come di un risultato *en passant*, una breve sospensione nel processo che sarà raccontata e compresa.

In questa prospettiva, la figura del professionista riflessivo delineata da Donald Schön è centrale. Schön parla della necessità, per chi opera in contesti complessi come quelli educativi, di sviluppare una riflessione nella pratica: non una riflessione teorica a posteriori, ma un pensiero che nasce e si sviluppa nel vivo dell'azione, mentre si agisce. Scrive:

«Il professionista riflessivo è colui che riflette in azione, che pensa a ciò che sta facendo mentre lo sta facendo. [...] Egli costruisce una nuova comprensione della situazione e agisce su questa nuova base. La riflessione in azione può essere stimolata da una sorpresa, da un'esitazione, da un errore, da qualcosa che non funziona come previsto» (Schön, 1993, pp. 68-69).

L'educatore, come l'artigiano, riflette con le mani, con il gesto, con la sensibilità situata. Ed è proprio questo che accade nei laboratori: un pensare che prende forma nella materia, una comprensione che si manifesta in un tratto di matita o in una crepa dell'argilla. La riflessività, qui, non è un atto mentale distaccato, ma un movimento integrato, corporeo, continuo e aperto.

Questo movimento, però, non può compiersi senza una dimensione di cura. Luigina Mortari, con la sua pedagogia dell'aver cura (2006), ci ricorda che l'educazione è prima di tutto una relazione di ascolto profondo, un orientamento dell'anima verso l'altro e verso il

mondo. Nei laboratori, questa cura si è manifestata nel tempo del fare, nella disponibilità e disposizione ad accogliere l'errore, nella quasi totalità delle mani immerse. La cura non è stata solo tema discusso, ma esperienza vissuta, attraverso una pedagogia che ha saputo coltivare l'ascolto, la lentezza, l'empatia, anche verso se stessi.

Infine, l'approccio metodologico di Alessandro Bonaccorsi, autore de "La via del disegno brutto" (2020), ha offerto ai partecipanti una vera e propria liberazione: la possibilità di disegnare senza giudizio, di lasciar andare l'ansia del bello, del riuscito, del finito. Le sue "leggi del disegno brutto" hanno permesso a molti educatori – spesso imprigionati da ruoli organizzativi o da aspettative di efficacia – di ritrovare una libertà espressiva dimenticata. Il disegno, nella proposta di Bonaccorsi, diventa un dispositivo pedagogico: uno strumento per esplorare, per sbagliare, per riscoprire l'essenziale.

Questi autori, pur diversi per epoca e linguaggio, convergono su un punto: la formazione, se vuole essere trasformativa, deve toccare la vita, non solo le idee. Deve passare per i sensi, per la *reverie*, per l'esperienza, per la simbolizzazione. Deve creare ambienti dove l'educatore possa riscoprirsi apprendista, dove l'incertezza sia permessa, e dove l'immaginazione venga riconosciuta come forma di rigore.

Parole chiave come fantasia, manualità, corporeità, paesaggio, lentezza, forma, dialogo e trasformazione sono state, nei laboratori, forze vive che hanno attraversato ogni momento.

La decisione di proporre dei laboratori rivolti a professionisti dell'educazione nasce dal desiderio di creare *dispositivi "di scarto"*, in cui guardare con la coda dell'occhio le proprie pratiche quotidiane, per farle vibrare in un altro registro.

Quando si lavora a contatto con la fragilità dell'umano – come accade ogni giorno nei servizi educativi – si avverte il bisogno di momenti in cui pensare possa tornare a essere un gesto intero, corporeo, simbolico, e non solo mentale.

Mettere a disposizione questi dispositivi è dunque un modo per comprendere meglio se stessi attraverso gli altri: perché ogni laboratorio può aprire una finestra sul mestiere di educare, illuminandolo da un angolo inaspettato. In questo c'è una tensione socratica: il laboratorio come luogo *del non sapere condiviso*, in cui la conoscenza non si trasmette, ma si scopre nel fare, emerge nel riflettere insieme, nel modellare le idee con le mani.

Come ricorda Platone nel Simposio: l'anima partorisce solo nella bellezza.

2. I laboratori: “La fantasia per le mani”

Primo laboratorio: Disegnando si è Natura

Il primo laboratorio si è svolto all'aperto, nel prato del campus universitario. Lo spazio del cortile, normalmente percepito come zona di passaggio, si è trasformato in un vero paesaggio sensibile. L'obiettivo era far sì che il disegno diventasse un gesto di immersione e ascolto, non tanto uno strumento di rappresentazione quanto una pratica relazionale. Non si trattava, infatti, di disegnare “bene”, ma di disegnare “per davvero”: per sentire, per essere presenti, per lasciarsi attraversare dal segno. L'esperienza si è nutrita della proposta metodologica di Alessandro Bonaccorsi, in particolare del suo “decalogo del disegno brutto”, che libera il segno grafico dalla logica della prestazione e lo restituisce alla sua funzione primaria: quella esplorativa, relazionale, ecologica. Suggestioni quali “come viene, viene” o “agisci prima di pensare” hanno avuto la funzione di disattivare l'autocensura e le aspettative di giudizio estetico, favorendo un approccio al disegno come forma di attenzione.

La pratica è stata introdotta con brevi evocazioni ispirazionali, che hanno predisposto i partecipanti a entrare in una relazione non strumentale con l'ambiente. Seduti sull'erba, ciascuno ha cominciato a tracciare segni: chi con decisione, chi con timidezza, chi lasciando che la mano parlasse prima della mente. Col passare del tempo, i tratti si sono

fatti più fluidi, il respiro più profondo, e lo sguardo si è aperto a una presenza diffusa, non analitica.

All'inizio del laboratorio, una partecipante ha detto: «Non disegno da quando ho dieci anni». Dopo quaranta minuti, il suo foglio era coperto di segni leggeri, quasi invisibili, come se la mano stesse ancora chiedendo il permesso di esistere. Alla fine, guardando il proprio disegno, ha detto: «Forse oggi ho ricominciato». Questa piccola riemersione del gesto dimenticato parla della potenza della memoria corporea. Il corpo non è solo uno strumento, ma il nostro modo di essere. Uno dei modi più umani di sentirsi è nel circolo “mano-occhio-mente”. Ogni atto di disegno, anche incerto, è un ritorno a quella soglia originaria. E nella formazione degli adulti, il gesto del ricominciare da quel circolo è già trasformazione.

L'intera esperienza può essere letta anche attraverso la lente di Dewey, che nella sua concezione dell'esperienza artistica vedeva non un'attività separata, ma un'intensificazione della vita stessa: una via per conoscere il mondo e sé stessi attraverso la continuità tra sensazione, azione e riflessione. Il disegno, in questo senso, agisce come un dispositivo di decelerazione cognitiva e affettiva, capace di sospendere l'efficienza e aprire varchi di senso nel vissuto professionale.

Nella condivisione finale, in cerchio, sono emerse parole dense e vulnerabili: c'era chi parlava di un ritorno a un gesto dimenticato, chi si meravigliava di avere ancora “una mano pensante”, chi riconosceva in quell'esperienza un tempo “inutile” e per questo profondamente necessario. Il disegno non come rappresentazione della natura, ma come alleanza con essa. Un “ci sono”. Nel cerchio finale, una partecipante ha detto: «Questo disegno non è bello, ma parla più di me di tante riunioni di équipe».

In quelle parole risuona l'essenza dell'esperienza estetica come la intende Dewey: non un atto da spettatori, ma un processo che coinvolge la relazione tra l'educatore e ciò che lo circonda. L'esperienza ha favorito la riattivazione di alcune qualità centrali per l'educatore: l'ascolto profondo, l'osservazione partecipante, la sospensione del giudizio, la lentezza. In termini pedagogici, potremmo parlare – con

Schön – di un momento di riflessione nella pratica, non successiva ad essa, ma radicata nel gesto. E con Mortari, di un'esperienza di “cura silenziosa” (2019, 2006), dove l'essere con il paesaggio ha rappresentato una forma di apprendimento empatico.

Secondo laboratorio: Elogio del fango

A distanza di un anno, il secondo laboratorio ha voluto spostare l'attenzione dal disegno alla materia, dal tratto al volume, dallo sguardo alla manipolazione. Se il primo laboratorio intendeva risvegliare l'ascolto visivo. Il secondo interrogava il circolo mano-occhio-cervello nelle tre dimensioni. L'ambiente del laboratorio, più raccolto, ha favorito l'introspezione e il contatto diretto con la dimensione terrestre, viscerale del fare educativo. L'avvio è stato affidato a una suggestione filosofica: la figura del demiurgo platonico (Tabella 1), interpretata come metafora dell'educatore. Non un dio onnipotente che crea ex nihilo, ma un artigiano del mondo che plasma la materia con attenzione, pazienza e visione. Un artigiano che osserva, ascolta, accompagna. Che non impone la forma, ma la fa emergere, come suggerisce la pedagogia del “fare con” piuttosto che del “fare per”.

Si approssima alla materia per comprenderla,

non per dominarla.

Ha guardato moltissimo

le idee, i modelli, le forme celesti

e desidera per loro una bellezza a misura del mondo,

tra il mondo che è e quello che sogna.

Quindi fantastica orientando le mani,

dove nascono le forme per inclinazione.

Non costringe la materia, l'accompagna.

Il demiurgo non è mai solo

e coloro che con lui stanno,

con lui vedono e non vedono

(Ciò che lui vede)

Ma da sempre ascoltano e assorbono e nutrono

ciò che fiorisce e si sviluppa.

Perché fare insieme è sempre un educarsi

Perché educare è sempre un atto di reciproca creazione

Tab. 1 - "Il Demiurgo". Testo dell'autore

I partecipanti sono stati invitati a immaginarsi così: non progettisti, non tecnici del comportamento, ma educatori-artigiani, capaci di leggere il potenziale ancora informe delle situazioni, dei contesti, delle persone. Mani che non dirigono, ma dialogano. Mani che ascoltano e fanno domande, prima ancora di dare forma.

L'argilla è stata presentata come materia del mondo, non come strumento da dominare. Nessuna istruzione precisa, nessuna tecnica da replicare: solo un invito all'incontro, al tempo lento, al lasciar emergere. La fase centrale del laboratorio si è svolta in silenzio, in un'atmosfera raccolta. Le mani, immerse nella materia, davano vita a creature immaginarie: animali improbabili, esseri in divenire, forme in bilico tra il conosciuto e l'ignoto.

Non erano previste regole formali, ma la materia già da sola impone i suoi vincoli: la gravità, l'umidità, il peso, l'evaporazione. L'argilla non si inganna: crolla, si spezza, si asciuga troppo in fretta se non viene inumidita e curata. Questa resistenza ha permesso ai partecipanti di

rallentare, di abbandonare la fretta produttiva e di entrare in una dimensione diversa: quella dell'adattamento, dell'ascolto del proprio ritmo insieme a quello della materia.

Una superficie portante ha ceduto per eccesso di umidità. Una crepa netta e inaspettata si è aperta. Poi qualcuno ha detto: «Succede anche a me, quando provo a cambiare troppo in fretta qualcosa nel mio modo di educare». E quella crepa è rimasta come parte della forma.

La crepa, nel pensiero di Leonard Cohen, è “il punto da cui entra la luce”. Nell'argilla di questo laboratorio, le fratture non sono “guasti”, ma aperture. La materia insegna a rallentare, ad ascoltare la resistenza, a non forzare il cambiamento. Come il demiurgo platonico, l'educatore non crea, ma accompagna la forma, rispettandone i limiti e i tempi. La crepa non è da riparare, ma da abitare.

Anche qui torna Schön, con la sua idea del professionista riflessivo che pensa in azione, non astrattamente ma nell'interazione viva con la situazione. Ma forse è Mortari la voce che risuona più forte: “aver cura” come gesto che passa per l'ascolto, il tatto, l'osservazione, la responsabilità. La relazione educativa, come l'argilla, non si può dominare: si può solo accompagnare, con mani attente, disposte a lasciarsi trasformare.

Al momento della condivisione finale, ogni scultura, ogni forma aveva qualcosa da raccontare: una postura educativa, un'immagine dell'agire professionale, un'eco profonda. Alcuni partecipanti hanno visto nelle loro creature il riflesso del loro modo di “aver cura”; altri hanno incontrato imprevisti, rotture, difficoltà strutturali che sono diventate metafore vive del limite, della negoziazione, del conflitto educativo. Le mani avevano pensato senza parole, e ora le parole cercavano di raccontare cosa avevano capito.

L'argilla, in questa esperienza, si è rivelata una maestra severa ma generosa: non si piega al controllo, ma si offre a chi la sa toccare con

rispetto. Come la relazione educativa, che non si pianifica al millimetro, ma si costruisce nel gesto, nell'ascolto, nella disponibilità alla trasformazione reciproca.

In questo dialogo corporeo tra mani e materia, l'educatore non si limita a riflettere: vive, in forma tangibile, la complessità e la bellezza del proprio mestiere. Tocca con mano che educare è anche questo: modellare nel tempo ciò che ancora non ha nome, senza possederlo, ma rimanendogli accanto.

3. Prospettive di Applicazione o di Sviluppo

Sulla base delle esperienze realizzate, si ritiene auspicabile che ogni équipe educativa possa disporre di spazi dedicati alla creazione e all'immaginazione condivisa. Lavorare con la terra, il segno e il racconto, costituisce un esempio di pedagogia situata: attraverso il corpo, il gesto e il gioco simbolico si rendono visibili tensioni, alleanze, sogni e proiezioni collettive.

In continuità con questa prospettiva, i percorsi formativi e di coordinamento pedagogico attivati integrano in modo sistematico tali pratiche, riconoscendo nel laboratorio un luogo privilegiato di conoscenza, nella fantasia un linguaggio comune e nella materia un partner educativo.

La fantasia, intesa non come mera produzione di immagini, ma come dispositivo interpretativo e di traduzione tra mondi (interiore ed esteriore, io e noi, professione e vocazione), rappresenta un elemento cruciale dell'agire educativo. Lavorare con la materia, infatti, implica modellare non solo oggetti, ma anche pensieri, relazioni e forme di cura. Tale processo, se condotto con umiltà e attenzione, si avvicina alla figura del demiurgo: un educatore-artigiano capace di formare accompagnando.

Ogni gesto formativo può così essere compreso come un atto di creazione, fragile eppure potente, che mette in forma l'invisibile e invita a una visione comune.

I laboratori descritti possono essere replicati e adattati in diversi contesti formativi ed educativi: nella formazione iniziale degli educatori, nei percorsi di aggiornamento per insegnanti e operatori sociali, nei momenti di supervisione e coordinamento pedagogico.

4. Contesti di replica e sviluppo

L'esperienza dei due laboratori mette in luce, con chiarezza crescente, il potenziale generativo delle pratiche estetiche nella formazione degli adulti che operano nel campo educativo. Il loro valore non si misura nella padronanza tecnica o nella produzione di artefatti “belli”, ma nella capacità di attivare un processo trasformativo. Il gesto creativo – che sia il segno di una matita o la pressione delle dita sull'argilla – diventa un linguaggio alternativo per riflettere su sé stessi, sul proprio modo di essere educatori, sulle forme e deformazioni del quotidiano professionale. Ciò che emerge con forza è la possibilità, concreta e replicabile, di inserire queste esperienze in molteplici contesti formativi: nei corsi universitari per futuri educatori e insegnanti; nei percorsi di aggiornamento e coordinamento pedagogico; nelle supervisioni, come spazi di rigenerazione simbolica; nei servizi rivolti a soggetti vulnerabili, dove la parola spesso non basta e la materia offre altre strade di accesso al senso.

Il laboratorio, inteso come dispositivo estetico-pedagogico, si dimostra efficace nel restituire valore alla lentezza, al silenzio, alla sospensione del giudizio: tutti elementi oggi sempre più rari, ma essenziali per nutrire una postura educativa riflessiva. Non si tratta semplicemente di “fare qualcosa di diverso”, ma di dare corpo a una diversa idea di formazione: una formazione che passa per la pelle, per il gesto, per l'immaginazione condivisa. La fantasia si configura qui come una competenza professionale a pieno titolo. È ciò che permette di restare in ascolto del possibile, di abitare la complessità senza irrigidirsi, di immaginare alternative anche nei contesti più irrigiditi dalle norme o dalla fatica. In questa prospettiva, la creatività non è evasione, ma responsabilità: quella di non accontentarsi del già detto, del già fatto, ma di cercare vie nuove – nella relazione, nel gesto, nel linguaggio.

In “Arte come esperienza”, John Dewey sottolinea che «l’arte è una qualità della pratica, la fioritura delle condizioni vive» e che «ogni educazione che si propone come viva deve far spazio all’esperienza che coinvolge il corpo e l’emozione, non solo la mente” (Dewey, 1934, pp. 274-275). In questo senso, esperienze come queste riattivano la dimensione esperienziale dell’apprendere, restituendo all’educatore un ruolo incarnato, capace di riflettere non solo su ciò che accade, ma con ciò che accade.

Che queste esperienze abbiano potuto svolgersi in ambito universitario non è dettaglio secondario. Anzi, è un segnale importante. Portare l’argilla e la grafite tra le colonne dell’accademia significa anche affermare che l’università può e deve essere luogo vivo, poroso, dove la teoria si fa carne, dove la pedagogia non è solo disciplina ma esperienza vissuta. Questo tipo di laboratori rappresenta un fertile terreno per la ricerca educativa di tipo qualitativo, dove è possibile raccogliere tracce, gesti, narrazioni, immagini: forme di sapere spesso trascurate, ma fondamentali per comprendere in profondità ciò che accade quando si educa e si viene educati.

In un tempo che richiede risposte rapide, efficienza e competenze misurabili, esperienze come *Disegnando si è Natura* ed *Elogio del Fango* ci ricordano che educare è anche – e forse prima di tutto – un’arte: l’arte di dare forma al tempo, alla relazione, alla presenza.

Quando le mani pensano, anche il pensiero si fa più lento, più profondo, più umano.

Per questo motivo, si esprime una profonda gratitudine al Centro I.D.E.A.R. e alla professoressa Chianese per aver creduto in questa visione e aver reso possibile un’esperienza formativa così significativa. Il loro sostegno ha permesso di tessere un piccolo laboratorio di umanità, in cui corpo, materia e pensiero si sono intrecciati per immaginare nuovi modi di essere educatori, insieme.

Bibliografia

Bonaccorsi, A. (2020). *La via del disegno brutto*. Milano: Terre di Mezzo.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.

Dewey, J. (2005). *Arte come esperienza* [Trad. G. Matteucci]. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.

Mortari, L. (2019). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Platone. (1997). *Timeo* [A cura di G. Reale]. Milano: Bompiani.

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

SCHEDA METODOLOGICA SINTETICA

- Disegnando si è Natura

Titolo del workshop: Disegnando si è Natura **Conduttore:** Marco Fintina

Durata complessiva: 2 ore **Destinatari:** Educatori, insegnanti, studenti in formazione pedagogica

1. Cornice teorica

Il laboratorio si fonda sull'idea che il disegno, inteso come gesto esplorativo e non rappresentativo, possa costituire un potente strumento di consapevolezza educativa. I riferimenti principali sono: l'estetica pragmatista di John Dewey (1934), che valorizza l'esperienza come via incarnata alla conoscenza; la riflessività in azione di Donald Schön (1983); la pedagogia della fantasia di Gianni Rodari (1973); e il disegno non giudicante teorizzato da Alessandro Bonaccorsi (2020). Al centro vi è l'idea che l'educatore, per agire con profondità e creatività, debba riscoprire linguaggi corporei, ecologici e simbolici.

2. Finalità e obiettivi

Finalità generale:

Riattivare la connessione tra corpo, paesaggio e immaginazione attraverso la pratica del disegno libero come gesto educativo.

Obiettivi specifici:

- Promuovere la fantasia come strumento di lettura e trasformazione del reale
- Sperimentare il disegno come linguaggio educativo non valutativo
- Favorire una riflessione estetica sul proprio ruolo professionale

3. Struttura e metodologia

Il laboratorio si è svolto all'aperto, in un prato del campus universitario. Il conduttore ha introdotto brevemente il quadro teorico, poi ha accompagnato il gruppo in una pratica disegnativa libera, ispirata ai concetti di "segno brutto", sospensione del giudizio e apertura sensoriale. I materiali erano essenziali: fogli A3, matite, carboncini. Si è privilegiato un approccio corporeo e ambientale, con ascolto attivo del paesaggio. Il gruppo ha lavorato seduto o disteso nel prato, in modo informale ma concentrato.

4. Sequenza operativa

Fase	Durata	Descrizione sintetica	Focus pedagogico
Introduzione / accoglienza	15 min.	Lettura poetica sul disegno e breve inquadramento	Disponibilità all'esperienza
Attività centrale	60 min.	Disegno libero nel paesaggio, in silenzio o con sottofondo	Corpo, ambiente e immaginazione
Restituzione	30 min.	Condivisione delle produzioni in cerchio	Ascolto reciproco, decentramento
Chiusura	15 min.	Sintesi e verbalizzazione delle rissonanze	Rielaborazione e trasferibilità

5. Osservazioni e risultati

I partecipanti hanno espresso inizialmente resistenze (“non so disegnare”), superate grazie all’approccio esplorativo. I disegni sono stati vissuti come strumenti di rilassamento, decentramento e pensiero creativo. Sono emerse parole chiave come: rallentamento, fiducia, contatto, leggerezza, apertura. Il laboratorio ha favorito il riconoscimento del paesaggio come partner formativo.

6. Analisi pedagogica

Potenzialità: Ideale per formazione di équipes educative, come attivatore simbolico e strumento di rilettura professionale.

Punti di attenzione: Necessità di spazio naturale e tempo non ridotto. Richiede un conduttore che sappia sostenere il non-giudizio.

Sviluppi futuri: Possibile integrazione con tecniche narrative o teatrali; uso del disegno per mappe relazionali o supervisioni.

7. Materiali utilizzati

Fogli da disegno A4 di diversi tipi; Matite, carboncini, pastelli; Supporti rigidi per il disegno; Citazioni e frammenti da Bonaccorsi e Dewey

SCHEDA METODOLOGICA SINTETICA

- Elogio del fango

Titolo del workshop: Elogio del fango

Conduttore: Marco Fintina

Durata complessiva: 2 ore

Destinatari: Educatori, insegnanti, studenti in formazione pedagogica

1. Cornice teorica

Il laboratorio prende avvio dalla metafora del demiurgo platonico, inteso come figura simbolica dell'educatore-artigiano: non colui che impone una forma, ma chi accompagna la materia verso un equilibrio tra intenzione e ascolto. L'argilla diventa il medium per riflettere sulla relazione educativa come atto di cura e co-creazione. I riferimenti principali includono: la filosofia della cura di Luigina Mortari (2006), la manualità riflessiva di Schön (1983), e una visione estetica del pensare con le mani. L'educatore, come un ceramista, è chiamato a modellare processi vivi, in ascolto di vincoli e possibilità.

2. Finalità e obiettivi

Finalità generale:

Promuovere una riflessione incarnata sul gesto educativo attraverso la manipolazione dell'argilla.

Obiettivi specifici:

- Sperimentare la manualità come forma di pensiero pedagogico
- Attivare un ascolto empatico e non verbale della materia
- Condividere forme simboliche del “fare cura” in ambito educativo

3. Struttura e metodologia

Il laboratorio si è svolto in uno spazio chiuso, con postazioni individuali dotate di argilla, acqua e basi di appoggio. Dopo una breve introduzione sul concetto di demiurgo, il gruppo ha lavorato in silenzio, modellando creature immaginarie senza indicazioni formali. Il conduttore ha facilitato la fase di restituzione attraverso domande evocative. L'argilla è stata trattata come partner dialogico e non come oggetto inerte.

4. Sequenza operativa

Fase	Durata	Descrizione sintetica	Focus pedagogico
Introduzione / accoglienza	15 min.	Lettura simbolica sul demiurgo e invito alla riflessione	Ascolto, decentramento
Attività centrale	60 min.	Modellazione silenziosa di creature immaginarie	Gesto, resistenza, cura
Restituzione	30 min.	Condivisione delle forme e delle risultanze emerse	Narrazione simbolica, identità
Chiusura	15 min.	Sintesi, connessioni educative, scrittura di un pensiero	Integrare forma e significato

5. Osservazioni e risultati

Lavorare in silenzio ha favorito la concentrazione e l'emergere di intuizioni profonde. Le creazioni hanno attivato narrazioni intense: forme fragili, ripiegate, protese. Alcuni partecipanti hanno raccontato di “vedersi da fuori” attraverso la creatura modellata. Le mani sono diventate strumenti di pensiero. Le parole chiave emerse: cura, resistenza, ascolto, lentezza, trasformazione.

6. Analisi pedagogica

Potenzialità: Strumento efficace per supervisioni, autoanalisi del ruolo, formazione alla cura.

Punti di attenzione: Richiede tempo disteso e clima di fiducia. Possibili difficoltà emotive da accogliere.

Sviluppi futuri: Utilizzabile in contesti scolastici e sociosanitari; possibile estensione in ciclo di più incontri.

7. Materiali utilizzati

Argilla naturale in panetto; Piccole basi d'appoggio in nylon; Nebulizzatore con acqua; Testo poetico e riferimenti a Platone, Mortari, Schön

Coordinamento pedagogico e albi illustrati dentro una pratica di accompagnamento del lavoro di gruppo

Paola Frasson



Parole chiave: Cura in educazione, Fatica educativa, Riflessività, Albo illustrato, Narrazione.

Introduzione

Educatori ed educatrici sono quotidianamente coinvolti in un lavoro relazionale complesso che li pone in costante interazione con le persone di cui si prendono cura, con sé stessi – i propri vissuti, desideri, aspettative e frustrazioni – e con i colleghi all'interno dell'équipe e del servizio di appartenenza. Questo intreccio di relazioni richiede una continua capacità di accogliere e comprendere la vulnerabilità umana, propria e altrui, e necessita di una manutenzione costante per non trasformarsi in un carico eccessivo.

In questo contesto, il ruolo del coordinamento educativo non si limita al perseguimento degli obiettivi istituzionali legati alla *mission* del servizio, ma implica anche la cura delle persone che compongono l'équipe, attraverso uno sguardo attento ai bisogni del singolo e del gruppo.

Partendo dalla consapevolezza dei rischi e delle fatiche insite nella pratica educativa, in questa sede ci si interroga su come il coordinamento possa sostenere gli educatori, su quali metodi e strumenti siano più adatti a questo scopo, e su quali piste operative garantiscano coerenza tra metodo, strumento e professione.

1. Principi e teorie di riferimento: senso del coordinamento pedagogico attraverso i costrutti di fatica e cura

1.1 La fatica

Il lavoro di gruppo in ambito educativo può comportare significative fatiche per educatori ed educatrici, con possibili conseguenze negative sulla salute psicofisica. I principali ambiti di rischio sono le relazioni d'aiuto con le persone assistite e le dinamiche interne al gruppo di lavoro e all'organizzazione.

Nel caso delle relazioni, l'esposizione continua alle fragilità delle persone può generare disturbi emotivi e comportamentali negli operatori, compromettendo la loro identità personale e professionale. Questo lavoro richiede un intenso impegno emotivo, fondato sull'empatia, intesa sia come comprensione cognitiva che come condivisione emotiva del vissuto altrui.

Vivere il coinvolgimento sollecita la vicinanza e, di conseguenza, lo sviluppo di atteggiamenti di preoccupazione e cura nei confronti dell'altra persona. L'esposizione prolungata, e non mediata, al dolore altrui può comportare negli operatori disturbi sul piano emotivo e comportamentale. In particolare, alcune condizioni (Bobbo & Ius, 2021) possono intaccare le energie e la motivazione:

- la *compassion fatigue* in cui il continuo accumulo di conoscenza e consapevolezza della sofferenza altrui porta gli educatori ad una sorta di sfinimento a livello fisico, emotivo e spirituale;
- il *vicarious trauma* che mette in discussione il sistema valoriale degli operatori, provato dalle numerose situazioni dolorose e destabilizzanti osservate ed esperite;
- il *burnout* che costituisce la condizione di totale esaurimento emozionale che emerge dopo aver vissuto prolungati periodi di stress.

Contribuiscono a mettere a dura prova l'equilibrio personale e professionale anche il sovraccarico di lavoro e le eccessive responsabilità, il mancato riconoscimento economico (proporzionato allo sforzo psicofisico) e l'esposizione al rischio fisico, l'aspirazione degli iter burocratici, l'opinione pubblica.

Per quanto riguarda le dinamiche interne al gruppo di lavoro, è utile richiamare il costrutto di benessere organizzativo e la relativa percezione da parte di coloro che operano nell'organizzazione. Tale percezione si basa sia su aspetti soggettivi, legati al vissuto individuale, sia su fattori esterni che influenzano concretamente le condizioni di lavoro. Questo equilibrio può risultare fragile e facilmente compromesso in presenza di situazioni di stress che incidono negativamente sul clima

relazionale e sulla qualità del lavoro all'interno del gruppo. Una certa dose di stress se temporanea (*eustress*), può essere stimolante, ma l'esposizione prolungata a pressioni negative può avere effetti dannosi. Le reazioni allo stress variano in base a caratteristiche individuali e fasi di vita, rendendo la risposta soggettiva e mutevole nel tempo. È importante collocare i fattori che causano lo stress all'interno di una matrice bio-psico-socio-ecologica; ciò significa osservare il professionista all'interno del suo contesto spaziale, temporale e relazionale e dunque fare riferimento all'ambiente di lavoro, alle caratteristiche organizzative, al contesto sociale, al tempo personale e collettivo (Ungar, cit. in Bobbo & Ius 2021, p. 26).

Per analizzare l'ambiente lavorativo, dobbiamo considerare i rischi psicosociali legati sia a cosa si fa (natura e contenuto del lavoro) sia a dove e come si lavora (contesto organizzativo e sociale) (Fraccaroli & Balducci, 2011). Rispetto al primo ambito, i rischi principali riguardano un carico di lavoro eccessivo o sproporzionato, contenuti lavorativi non adeguati alle richieste cognitive, emotive e fisiche, compiti ripetitivi, mancanza di responsabilità decisionale o, al contrario, responsabilità elevate senza supporto adeguato e assenza di feedback. Possono compromettere profondamente il benessere organizzativo anche l'assenza di opportunità di crescita professionale, la presenza di relazioni interpersonali conflittuali con colleghi o superiori, la carenza di leadership e feedback, ambienti segnati da favoritismi, regole implicite, gossip e mobbing, così come la percezione di ingiustizia nei trattamenti e nelle procedure.

Quando un gruppo di lavoro non abita uno spazio di cura, cioè un contesto in cui vengono coltivate relazioni sane, ascolto reciproco, confronto autentico e benessere collettivo, possono verificarsi numerose dinamiche disfunzionali. Alcune di queste emergono nelle situazioni in cui i membri del gruppo non affrontano apertamente i conflitti che, quindi, non vengono percepiti come potenziali occasioni di confronto e crescita. Il rischio è che in tali contesti aumenti il tempo dedicato al lamento e al gossip, modalità comunicativa che diventa un collante tossico che unisce, ma non costruisce.

Ecco, quindi, che in un clima apparentemente positivo le relazioni, in realtà, possano risultare compromesse, caratterizzate da diffidenza, individualismo e mancanza di fiducia. Le conseguenze possono essere sia visibili sia sottilmente implicite e possono impattare profondamente sulla qualità del lavoro, sul benessere individuale e sul raggiungimento degli obiettivi comuni.

Per quanto riguarda il secondo ambito, i rischi possono derivare da criticità legate al proprio ruolo, come conflitti tra ruoli incompatibili, mancanza di chiarezza su mansioni e responsabilità o sovrapposizione di ruoli nella stessa persona. Altri fattori di stress includono la difficoltà di conciliare vita privata e vita lavorativa, oltre che una cultura organizzativa carente, dove mancano procedure chiare, obiettivi condivisi, momenti strutturati di confronto e comunicazione efficace nei processi di cambiamento. Anche l'organizzazione dell'orario può rappresentare un fattore critico, soprattutto quando mancano pause definite, si richiede frequentemente lavoro straordinario o la programmazione è disorganizzata e poco flessibile. Rientrano in questo quadro anche forme di lavoro intermittente, a chiamata o a turni. Un ulteriore elemento critico è la scarsa autonomia decisionale, ovvero l'impossibilità di partecipare attivamente ai processi deliberativi.

1.2 Il coordinamento

Come poter far fronte a queste fatiche? In che modo il coordinamento può farsi carico di queste situazioni complesse? La proposta del coordinamento diffuso, elaborata da Quaglino e Cortese (2003), rappresenta una guida per chi coordina un'équipe educativa, suggerendo una leadership capace di presidiare il compito comune, valorizzare le persone e sostenere la costruzione del gruppo. Nel contesto educativo, questo modello richiede di esplicitare i ruoli e le responsabilità di ciascun membro, formalizzando la figura del coordinatore, affinché l'équipe possa diventare un soggetto collettivo orientato alla condivisione di pratiche e significati. Il coordinamento, in questo caso, è un processo condiviso, in cui si accompagna il gruppo nel costruire consapevolezza, sviluppare riflessione critica e sostenere pratiche democratiche.

Chi coordina ha, quindi, il compito di promuovere contesti riflessivi, dove le esperienze e le intenzioni educative siano analizzate in modo critico, valorizzando l'ascolto reciproco e la connessione tra teoria e prassi. Il gruppo, "in ricerca", impara a interrogarsi sulla propria pratica, ad accogliere dubbi e divergenze, generando così nuove possibilità di sviluppo. Il coordinatore diventa facilitatore e mediatore, più che semplice decisore. In questo ruolo, promuove una ricerca pedagogica permanente, attraverso strumenti come la documentazione, che custodisce la memoria delle esperienze e consente una rilettura plurale e generativa del lavoro svolto, e l'autovalutazione, che aiuta il gruppo a monitorare e comprendere le trasformazioni in atto. Processi narrativi e di condivisione del senso permettono al gruppo di esplicitare i propri valori, rinegoziare la propria identità e integrare le dimensioni emotive, cognitive e organizzative del lavoro. In questa prospettiva, il coordinatore assume il ruolo di professionista riflessivo, capace di stimolare lo sviluppo di questa competenza anche negli altri accompagnando il gruppo nel continuo equilibrio tra continuità e cambiamento, in coerenza con i valori di un servizio aperto all'innovazione.

1.3 La cura

La ragion d'essere dell'educazione è promuovere pratiche di cura indirizzate a trovare per la propria esistenza la miglior forma possibile, attraverso l'attualizzazione di un processo di senso (Mortari, 2006).

Nel lavorare con il gruppo di educatori ed educatrici risulta quindi fondamentale pensare, progettare e realizzare spazi in cui i professionisti dell'educazione sperimentino la cura per sé e siano poi in grado di restituirla/donarla alle persone con cui lavorano. "La cura educativa può dirsi orientata a promuovere la capacità di aver cura di sé, per essere in grado a propria volta di costituirsi come persone capaci di pratiche di cura per altri" (Mortari, 2006, p.31).

Chi coordina può realizzare questa pratica attraverso alcune posture, definite "essenziali" da Mortari, da assumere nei confronti delle persone che compongono il gruppo di lavoro; in particolare:

- la ricettività è la capacità di fare posto all'altro, ai suoi pensieri e sentimenti. Si concretizza attraverso una profonda capacità di ascolto (attenzione partecipe nei confronti del sentire altrui);
- la responsività, saper rispondere adeguatamente agli appelli degli altri, proponendo azioni capaci di promuovere il loro ben-essere;
- la disponibilità cognitiva ed emotiva che si manifesta in una valutazione contestuale della situazione in cui si agisce;
- l'empatia, riuscire a sentire l'altro autenticamente;
- la riflessività intesa come disponibilità a farsi carico della problematicità dell'azione di cura. Ogni situazione che necessita di cura è a sé, richiede attenzioni ed azioni particolari, perché uniche e singolari sono le persone. Come ricorda Luigina Mortari, "l'aver cura bene: chiede a chi ha cura di interrogare continuamente l'esperienza che sta vivendo, coltivando un atteggiamento pensoso e riflessivo, che consideri sempre ogni situazione nella sua irriducibile singolarità" (Mortari, 2006, p.133).

2. Narrazione e albo illustrato

Nel lavoro educativo è fondamentale quindi interrogarsi su quali margini di azione abbiano le persone per costruire e ricostruire il senso delle proprie azioni, sviluppare consapevolezza, condividere significati e rafforzare l'identità personale e professionale. Il gruppo di lavoro può diventare, infatti, uno spazio di cura in cui accogliere le fragilità, promuovere empatia e costruire resilienza collettiva, a condizione che esistano cornici di senso e strumenti adeguati. In questo ambito la competenza narrativa rappresenta un approccio educativo fondamentale, poiché consente di organizzare pensieri e azioni e di mediare le relazioni con gli altri. È una capacità che si sviluppa fin dall'infanzia e, attraverso l'ascolto, la lettura e la narrazione di storie, aiuta a comprendere sé stessi, gli altri e il mondo. Secondo Bruner (2006), la narrazione è uno strumento culturale per dare significato alla realtà e, in contesti educativi, dovrebbe essere coltivata per aiutare le persone a

adattarsi e, se necessario, trasformare l'ambiente in cui vivono. Inoltre, la dimensione narrativa è uno dei pilastri del *life design*, modello di orientamento fondato su narrazione, riflessione e adattabilità, che aiuta a dare senso al proprio percorso e a progettare il futuro in modo consapevole e strategico (Chianese, 2019). La dimensione narrativa rappresenta uno strumento potente per dare corpo e significato all'esperienza professionale, rendendo le storie vissute concrete e condivisibili. Attraverso la narrazione, i professionisti possono rileggere e integrare i momenti critici del proprio percorso, favorendo una maggiore consapevolezza e connessione con il gruppo. L'uso di metodologie qualitative e pratiche riflessive consente di trasformare i vissuti individuali in senso collettivo, contribuendo alla costruzione dell'identità professionale del singolo e del gruppo. Raccontare e ascoltare promuove empatia, riconoscimento e valorizzazione reciproca, rafforzando la cooperazione e il senso di appartenenza. In questo processo, il racconto non solo aiuta a comprendere il passato, ma diventa anche strumento per progettare il futuro, dando forma a nuovi significati, immaginari e possibilità di azione. La narrazione intreccia memoria e immaginazione, offrendo al gruppo la possibilità di reinterpretare le esperienze di vulnerabilità e di orientarsi verso una cultura professionale fondata sulla cura, sull'ascolto empatico e sulla corresponsabilità.

Luigina Mortari (2006) evidenzia l'importanza di attivare laboratori riflessivi che favoriscano la rielaborazione della vita emozionale nei contesti professionali della cura. In questi spazi è possibile promuovere un pensiero critico sull'esperienza, aiutando i partecipanti a esplicitare e comprendere i propri vissuti emotivi e il loro impatto sull'agire professionale.

Nell'esperienza vissuta nei laboratori è stato utilizzato l'albo illustrato come strumento mediatore per stimolare riflessione e narrazione nei gruppi di lavoro. L'albo illustrato (o *picture book*) è un libro che unisce testo e immagini per narrare una storia. Esiste anche il *silent book*, che utilizza solo il linguaggio visivo, ideale per esprimere ciò che le parole faticano a dire, stimolando una comunicazione emotiva e inclusiva. Nato nell'ambito della letteratura per l'infanzia, l'albo ha però potenzialità educative anche con adulti, grazie alla sua struttura narrativa multilivello e ricca di codici da interpretare. Favorisce lo sviluppo

della *visual literacy*, ovvero la capacità di leggere e interpretare le immagini, attivando vissuti personali e competenze culturali. L'interazione tra parole e immagini stimola la riflessione, il pensiero sequenziale e la comprensione profonda della narrazione, offrendo strumenti per la rielaborazione personale e collettiva dell'esperienza. L'albo diventa così un potente dispositivo pedagogico e narrativo anche nei contesti educativi e formativi degli adulti.

L'albo illustrato viene proposto nelle équipes educative come strumento di cura e riflessione condivisa. La lettura ad alta voce di un albo promuove tempi lenti, ascolto attivo, dialogo e stimola processi riflessivi, favorendo una relazione autentica tra i partecipanti. Leggere insieme diventa un rituale simbolico e un dono, in cui le narrazioni offrono occasioni di pensiero e connessione emotiva.

Le motivazioni principali dell'uso dell'albo nell'équipe sono:

- Cura e riflessività: la narrazione facilita l'emergere di emozioni e vissuti, e la loro rielaborazione collettiva crea un ambiente protetto e non giudicante, adatto alla condivisione (Mortari, 2006).
- Valore cognitivo e affettivo: le immagini e le parole stimolano la riflessione, aprono a visioni alternative della realtà e favoriscono la creazione di un immaginario condiviso e il confronto tra reale e simbolico (Dallari & Moriggi, 2016).
- Strumento per affrontare la complessità: come nel processo ermeneutico, l'albo consente di "perdersi" nelle narrazioni per poi ritrovare nuove chiavi di lettura e risulta utile per leggere criticamente la realtà quotidiana e lavorativa (Pitruzzella & Errico, 2012).
- Semplicità e accessibilità: è uno strumento pratico, immediatamente fruibile anche in contesti con poco tempo a disposizione. La lettura collettiva coinvolge rapidamente le persone e favorisce una pausa significativa (Campagnaro & Dallari, 2013).

- Narrazione problematizzante (Freire, 2022): l'albo stimola un pensiero critico e riflessivo, promuovendo una presa di coscienza collettiva e l'autodeterminazione e si allontana da pratiche educative “depositarie” per avvicinarsi a prassi trasformative.

In sintesi, l'albo illustrato si configura come un potente strumento pedagogico e relazionale, capace di stimolare cura, riflessione, connessione e crescita professionale all'interno delle équipe educative.

3. Il Workshop “Coordinamento pedagogico e albi illustrati, descrizione di una pratica di accompagnamento del gruppo di lavoro”

Nel corso de “I Lunedì pedagogici al centro I.D.E.A.R.” sono stati presentati due interventi in differenti edizioni dell'iniziativa. Il primo, proposto nel 2024, ha avuto origine dall'esperienza di tirocinio ed è stato approfondito nella tesi magistrale dal titolo “Coordinamento pedagogico e albi illustrati: analisi di una pratica di accompagnamento del gruppo di lavoro”. Questo laboratorio si è caratterizzato per un approccio prevalentemente teorico. Nel 2025, dopo aver adottato con maggiore continuità questa metodologia nelle équipe educative, il workshop ha assunto invece un'impostazione più pratica.

3.1 Struttura teorico-pratica

All'interno dei contesti educativi, creare uno spazio di riflessione condiviso rappresenta un elemento vitale per la crescita del gruppo e per l'evoluzione delle pratiche professionali. Dedicare un tempo specifico alla relazione tra colleghi/e, alla narrazione delle proprie esperienze e alla ricerca condivisa dei principi che guidano il mestiere educativo permette di costruire significati comuni e rafforzare l'identità del gruppo.

Nella progettazione dei workshop proposti al Centro I.D.E.A.R., partendo dalla consapevolezza dell'eterogeneità del gruppo partecipanti, si è partiti dalla definizione di un patto di collaborazione tra i

partecipanti che ha previsto l'assunzione di un ruolo di un ipotetico servizio educativo. Il gioco di ruolo ha consentito di attivare una riflessione più concreta, partecipata e orientata alla pratica, rendendo il confronto più efficace e generativo facendo vivere ai partecipanti un'esperienza il più possibile vicina a quella che si realizza nei percorsi condotti all'interno delle équipes educative. Ciò consente a chi partecipa di "vestire i panni" dell'educatrice o dell'educatore e di sperimentare direttamente la consistenza e la forza trasformativa di un approccio laboratoriale fondato sulla riflessione, la condivisione e la negoziazione di significati.

Lo spazio laboratoriale è stato predisposto con attenzione, affinché tutto il materiale utile fosse facilmente accessibile: albi illustrati, cartoncini, penne, colori, riviste e letture selezionate, pensate per offrire spunti e riflessioni a supporto del percorso. Le sedie sono state disposte in cerchio, a sottolineare la dimensione paritaria e dialogica dell'incontro. All'inizio del laboratorio, sono state introdotte a grandi linee le attività previste e le modalità di lavoro nel corso del percorso. L'invito rivolto al gruppo è stato quello di prendersi cura di sé, degli altri e di quanto sarebbe emerso nel corso dell'esperienza: pensieri, emozioni, narrazioni, intuizioni. Si è costruito così uno spazio simbolico protetto, dove ciascuno potesse sentirsi libero di partecipare nel rispetto dei propri tempi e confini.

Specificato questi aspetti iniziali, la struttura dell'intervento ha previsto le seguenti azioni:

- Giro di presentazione utilizzando una parola (scegliere una metafora per raccontare il proprio stato d'animo);
- giochi di *ice breaking* per rompere il ghiaccio e riuscire a regolare sé stessi sul "qui e ora";
- proposte riflessive mediate da strumenti come le carte Dixit o gli albi illustrati;
- giri di parola per condividere i propri vissuti;
- lavori di gruppo per negoziare nuovi costrutti educativi;
- chiusura con ulteriore giro di parola per congedarsi con un'ultima restituzione in merito alle proprie percezioni dopo una intensa attività di gruppo.

3.2 Il workshop: fasi e attività

Il workshop prende il via con la lettura del patto che esplicita le “regole del gioco”, poiché si esplorano vissuti personali e professionali, l’invito è finalizzato a portare consapevolezza nei propri gesti, nelle proprie parole e nelle modalità espressive, per rendere l’esperienza di gruppo positiva, in modo tale da tutelare sia il singolo sia il gruppo nel suo insieme. Nella fase di riscaldamento iniziale viene chiesto ai partecipanti di presentarsi, raccontando qualcosa di sé attraverso il titolo della canzone preferita.

Dopo aver rotto il ghiaccio, si propone la lettura dell’albo illustrato “Il buon viaggio” (di Beatrice Masini e le illustrazioni di Gianni De Conno, 2017) che presenta una serie di immagini che richiamano le atmosfere di Edward Hopper, accompagnate da domande e riflessioni sul senso del viaggio e sulle “cose” necessarie da mettere in valigia.

La metafora del viaggio, della partenza e dell’attesa verso una destinazione risulta densa di significati, richiami e promesse. Si tratta di un albo capace di fare emergere domande e possibili riflessioni in merito alla metafora del viaggio usata per leggere le esperienze lavorative come un percorso, in cui ogni operatore è chiamato a interpretare senso e direzione del proprio agire.

Nel workshop l’albo ha offerto la possibilità di lavorare, riflettendo, sui macro significati che sottendono la scelta della professione educativa. Ciascun partecipante è stato invitato a scegliere tra le pagine che compongono l’albo le immagini e i versi in grado di esprimere il proprio vissuto e la propria postura professionale. L’albo è stato, inoltre, efficace per interrogare e riflettere sugli strumenti che compongono la propria valigia degli attrezzi, sia da un punto di vista individuale, sia da una prospettiva grupale. Facendo quindi riferimento alle immagini scelte, si chiede che cosa c’è nella propria valigia, che cosa serve per lavorare in educazione, per prendersi cura degli altri, per farlo insieme agli altri. Per svolgere questo passaggio di sintesi, inizialmente si chiede alle persone di individuare la competenza educativa da mettere in valigia, in un secondo momento di costruire un manufatto (attraverso l’uso del cartoncino e del materiale presente) capace di rappresentare

questa capacità attraverso un oggetto concreto. In plenaria le persone raccontano la propria scelta e le motivazioni che sottendono la creazione del proprio oggetto. Nell'ultima fase si chiede al gruppo di elaborare un oggetto "nuovo" capace di fare sintesi di quanto emerso individualmente.

Per approfondire alcuni temi fondamentali e promuovere un'autentica esperienza di gruppo, l'albo può essere utilizzato come strumento riflessivo e dialogico in due fasi:

- Esplorazione individuale. In una prima fase, l'albo può favorire l'emersione delle posture individuali su temi centrali quali: il senso dell'agire educativo, l'idea di bambino/a, la concezione di servizio. Questa fase mira a valorizzare la soggettività di ciascuno, favorendo una riflessione personale e consapevole.
- Negoziazione e costruzione collettiva. In un secondo momento, si propone un lavoro di gruppo orientato alla negoziazione dei significati: le persone coinvolte sono invitate a confrontarsi, condividere le proprie visioni e costruire una sintesi condivisa, cercando punti di contatto tra le diverse prospettive emerse.

Questa modalità consente non solo di valorizzare le differenze, ma anche di costruire un pensiero comune, base fondamentale per una cultura educativa condivisa.

Gli albi illustrati, utilizzati con questa modalità diventano un tramite per porre domande e promuovere scambi tra le persone che compongono il gruppo di lavoro, perché generano:

- una dinamica di costante rimando tra la riflessione individuale e la costruzione di un pensiero più ampio capace di contenere la riflessione del gruppo;
- lo scambio di idee, pensieri e riflessioni che nascono dai singoli membri e si legano e crescono grazie allo scambio con il pensiero altrui, fino a determinare un'idea di gruppo, idea mai

definitiva, sempre in divenire, capace di riflettere il senso della prassi educativa espressa dal gruppo;

- una modalità con cui chi coordina può costruire insieme a educatori e educatrici momenti di riflessione in merito alle proprie posture educative.

Durante il workshop, i membri del gruppo hanno progressivamente preso confidenza con lo strumento “albo illustrato”. Hanno mostrato attenzione e coinvolgimento nella lettura della storia, osservando immagini, dettagli e differenze stilistiche. Inoltre, sono passate da scambi individuali a veri e propri dibattiti collettivi, sostenuti dalle narrazioni condivise. Hanno, inoltre, partecipato attivamente alla costruzione del processo, dimostrando capacità di ascolto e accoglienza delle opinioni altrui. Solo una lieve difficoltà è emersa nella fase di negoziazione e costruzione condivisa di nuove prassi: si mettono insieme le diverse idee e i relativi oggetti che le rappresentano, ma si fa fatica a negoziare la costruzione di attrezzi “nuovi”, capaci di rappresentare e contenere una sintesi di quelli espressi individualmente. Ciò in quanto spesso si fa fatica ad uscire dalla propria zona di comfort. Questa difficoltà che si manifesta, ad esempio, nel non riuscire a presentarsi con una metafora o una canzone, può essere letta come una forma di resistenza al cambiamento, ma anche come espressione di insicurezza o mancanza di abitudine a modalità più simboliche e ludiche. Non si tratta necessariamente di un rifiuto, quanto di una fatica che merita di essere accolta.

Per sostenere le persone è importante, quindi:

- legittimare il silenzio e la difficoltà senza forzare;
- dare tempo per elaborare la proposta;
- offrire alternative e lasciare libertà di scelta;
- modellare con l'esempio, mostrando vulnerabilità e apertura.

Fare spazio a queste resistenze, anziché forzarle, permette al gruppo di maturare gradualmente fiducia e disponibilità, rendendo le proposte più efficaci nel tempo.

È emersa, inoltre, una certa fatica nel fare sintesi tra le diverse riflessioni e considerazioni. Questo sembra essere uno dei passaggi più delicati del laboratorio: proprio quando sarebbe necessario un momento di raccolta e composizione, il tempo a disposizione tende a esaurirsi, impedendo un'esplorazione più profonda delle cause di questa difficoltà. Questa stessa fatica, c'è da sottolineare, può manifestarsi anche nei gruppi già consolidati, con una storia condivisa e un futuro da costruire insieme. In entrambi i casi, è importante riconoscere questa resistenza non come un ostacolo da superare in fretta, ma come una fase naturale del processo.

Come per la resistenza osservata in precedenza, si ritiene utile anche in questo caso lasciare passare del tempo, permettere che le istanze si depositino, per poi tornare successivamente sul lavoro svolto. Ciò consente di mettere in luce il processo, aiutando le persone a prenderne consapevolezza e a compiere eventualmente un "passo indietro" rispetto alle proprie istanze. Solo così si può fare spazio a nuovi concetti, capaci di contenere – il più possibile – le diverse posizioni. In tal modo si apre davvero lo spazio del possibile, del nuovo, dell'autentico viaggio del gruppo.

Si evidenzia, in conclusione, la straordinaria capacità dell'albo illustrato di mettere le persone a proprio agio, anche quelle inizialmente più resistenti. Il binomio tra codice iconico e verbale si rivela particolarmente efficace, poiché consente di accogliere e valorizzare riflessioni diverse, o consentendo sfumature e gradazioni espressive variegate. Si conferma quindi come uno strumento inclusivo, capace di restituire la ricchezza delle differenti visioni e modalità di vivere il proprio mestiere.

4. Prospettive di Applicazione o di Sviluppo

Nel corso delle esperienze condotte sono emersi spunti significativi per la progettazione di azioni di coordinamento educativo. È evidente che percorsi di accompagnamento efficaci richiedono continuità, durata e un'articolazione che integri diversi strumenti. In particolare, l'utilizzo degli albi illustrati si rivela efficace solo se i partecipanti riescono ad appropriarsi sia del linguaggio sia delle regole implicite legate al loro impiego. Il loro uso deve quindi essere calibrato sui bisogni specifici dell'équipe, e sempre integrato con altri strumenti di cura del gruppo, come la supervisione psicologica e la formazione, per evitare che nel tempo diventi un'abitudine svuotata di efficacia.

L'esperienza svolta e i feedback ricevuti sollecitano alcune riflessioni rispetto alle condizioni necessarie affinché l'uso degli albi da parte dei coordinatori pedagogici sia realmente efficace. Le attività di cura del gruppo dovrebbero essere previste a inizio anno e non attivate solo in risposta a situazioni critiche. Inoltre, è importante che i membri dell'équipe siano informati sulla calendarizzazione degli incontri e coinvolti nella scelta dei temi. La progettazione laboratoriale, dalla selezione degli albi alle modalità di conduzione, deve tener conto delle specificità del gruppo, come la composizione, il livello di esperienza, l'eterogeneità e la fase di sviluppo in cui si trova. Anche l'organizzazione logistica gioca un ruolo importante: sono necessari spazi adeguati, tempi dedicati al di fuori della routine quotidiana e superfici adatte per lavorare con le immagini. Tre incontri rappresentano il minimo indispensabile per costruire un percorso significativo, con sessioni della durata compresa tra i sessanta e i novanta minuti. Il piccolo gruppo si conferma il contesto privilegiato per questo tipo di proposta, in quanto favorisce scambi dialogici autentici e riflessioni condivise. Fondamentale è anche la flessibilità di chi conduce, che deve saper andare oltre lo schema iniziale e accogliere i rimandi del gruppo, favorendo l'apertura di nuove possibilità di confronto. L'eventuale video-registrazione degli incontri potrebbe rappresentare un ulteriore strumento utile per l'analisi, anche sotto il profilo non verbale.

Resta aperta la possibilità di sviluppare un filone di indagine focalizzato sull'integrazione operativa e sul coordinamento dell'albo illustrato con altri strumenti già in uso da parte dei coordinatori pedagogici. Si potrebbero esplorare, ad esempio, le sinergie possibili all'interno di percorsi creativi a mediazione artistica (come disegno, pittura, collage), in combinazione con tecniche di psicodramma o metodologie innovative, quali il *Lego Serious Play*. Si potrebbe, inoltre, ipotizzare la progettazione di laboratori condotti da più professionisti, in grado di integrare competenze e approcci differenti. L'obiettivo di questa multidisciplinarietà sarebbe quello di offrire agli educatori e alle educatrici più strumenti, più canali comunicativi e dispositivi capaci di attivare le risorse creative e generative necessarie per affrontare in modo propositivo le situazioni sfidanti che emergono nei contesti educativi.

Essere efficaci nella conduzione richiede inoltre una costante esposizione a stimoli culturali e professionali: leggere, visitare musei, andare al cinema, a teatro, ascoltare *podcast*, osservare con attenzione ciò che ci circonda. Tutto questo alimenta una sensibilità verso i dettagli che compongono il contesto, affinando la capacità di cogliere sfumature, intuizioni e potenzialità spesso non immediatamente visibili, ma fondamentali per accompagnare i gruppi in un autentico processo trasformativo.

Un ulteriore passo potrebbe essere rappresentato dalla sperimentazione sul campo, al fine di osservare gli effetti concreti dell'impiego coordinato degli strumenti citati. Tale sperimentazione dovrebbe includere modalità rigorose di documentazione e verifica dei dati raccolti, con particolare attenzione a due indicatori fondamentali: il livello di benessere professionale e la qualità della relazione empatica tra educatori all'interno del gruppo di lavoro. Inoltre, si potrebbe tenere traccia di tutte quelle sollecitazioni e idee che nascono nello scambio laboratoriale che in seconda battuta diventano passaggi dei progetti educativi: si tratta di un vero e proprio sistema circolare di ascolto e rielaborazione che trasforma l'esperienza vissuta (il laboratorio) in intenzionalità educativa strutturata (il progetto).

In conclusione, alla luce dei dati raccolti e delle riflessioni effettuate, si può affermare che l'uso degli albi illustrati, se adeguatamente pensato e integrato, rappresenta un valido strumento per promuovere processi di cura e crescita nei gruppi di lavoro educativi. Questo metodo favorisce la riflessione sulle pratiche, stimola il confronto tra colleghi e consente di negoziare significati e posture professionali. In tal modo, si rafforzano la coesione, il senso di fiducia e l'interdipendenza tra i membri dell'équipe, elementi fondamentali per orientare il lavoro educativo verso una direzione condivisa e maggiormente consapevole in linea con quanto sostenuto da Quaglini e colleghi.

Infine, si suggeriscono una serie di condizioni minime per rendere replicabile la proposta, le “regole d'oro” che, se non rispettate, compromettono l'efficacia del progetto in un nuovo contesto.

1. Tempi (Durata e Frequenza)

- Almeno 3 incontri (1 al mese) di 60-90 minuti ciascuno, per permettere l'immersione e l'elaborazione del tema.

2. Dimensione del Gruppo (Gestione e Interazione)

- Non superare i 15 partecipanti per gruppo in presenza di un singolo facilitatore, per mantenere l'efficacia del laboratorio. Prevedere la possibilità di lavorare suddividendo ulteriormente il gruppo in sottogruppi.

3. Criteri di Scelta degli Albi (Qualità e Pertinenza)

- Gli albi illustrati devono permettere diversi livelli di lettura, fare uso di metafore per stimolare la discussione e l'interpretazione. Ma soprattutto serve che chi li propone sia formato in materia, abbia dei riferimenti pedagogici per leggere l'albo e accogliere le diverse interpretazioni che ne possono derivare.

4. Meta-regole (dalla Teoria alla Pratica)

- Spiegare le regole dell'esperienza, fornendo le indicazioni strettamente necessarie. Prevedere la possibilità di partecipare ad alcuni passaggi in maniera facoltativa, in modo che nessuno si senta obbligato/a.
- Progettare l'intervento e al contempo non restare troppo rigidi rispetto a tempi e passaggi definiti a monte.
- Saper gestire e comunicare a fine laboratorio i feedback emersi, per tenere traccia e condividere una narrazione di quanto emerso nel corso della pratica. Saper custodire la fragilità che emerge.

Bibliografia

Bobbo, N., & Ius, M. (2021). *Lavoro di cura, educazione e benessere professionale*. Padova: Padua University press.

Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Bari: Laterza.

Campagnaro, M. & Dallari, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento. Erikson.

Chianese, G. (2019). La costruzione dell'identità professionale. In M. Cornacchia, S. Tramma (a cura di). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (pp. 119-132). Roma: Carocci Editori.

Dallari, M., & Moriggi, S. (2016). *Educare bellezza e verità*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

Freire, P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.

Fraccaroli F., & Balducci C. (2011). *Stress e rischi psicosociali nelle organizzazioni: valutare e controllare i fattori dello stress lavorativo*. Bologna: Il Mulino.

Masini, B., & De Conno, G. (2018). *Il buon viaggio*. Milano: Carthusia Edizioni.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.

Pitruzzella, S., & Errico, G. (2012). *Manuale di narrazione creativa*. Milano: FrancoAngeli.

Quaglino, G.P., & Cortese, G. C. (2003) *Gioco di squadra. Come un gruppo di lavoro può diventare una squadra eccellente*. Milano: Raffello Cortina Editore.

Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo

Scheda metodologica sintetica - Coordinamento pedagogico e albi illustrati
Titolo del workshop: “Coordinamento pedagogico e albi illustrati, dentro una pratica di accompagnamento del gruppo di lavoro” Conduttore: Paola Frasson Durata complessiva: 3 ore/3 incontri Destinatari: educatrici, educatori, membri di un gruppo di lavoro N. partecipanti ideale: 15
1. Cornice teorico-pedagogica L'idea pedagogica centrale è la cura del benessere professionale dell'équipe educativa, necessaria per contrastare il malessere organizzativo che generano fenomeni come il burnout e il vicarious o il diffondersi del “gossip”. Il modello di riferimento è il coordinamento diffuso (Quaglino & Cortese), dove chi coordina assume il ruolo di facilitatore/facilitatrice e professionista riflessivo/a, promuovendo contesti riflessivi (Schön). L'approccio fondamentale è la pratica dell'aver cura (Mortari), che si esplica attraverso posture come l'empatia e la responsabilità. La metodologia si basa sulla competenza narrativa (Bruner) per dare significato all'esperienza professionale, utilizzando l'albo illustrato come dispositivo pedagogico mediatore. Questo strumento facilita la riflessione critica (Freire) e la negoziazione di significati, puntando alla costruzione di un senso comune e di un'identità professionale condivisa nel gruppo.
2. Finalità e obiettivi Finalità generale: la finalità generale del lavoro descritto è promuovere processi di cura e crescita all'interno dei gruppi di lavoro educativi, contrastando le fatiche professionali (come burnout e compassion fatigue) e sostenendo il benessere delle persone coinvolte. Obiettivi specifici: – Le educatrici approfondiscono la reciproca conoscenza. – Le educatrici mettono le basi per costruire un nuovo gruppo, una nuova identità educativa comune, riflettono sull'idea di bambino/a e fanno sintesi di diversi costrutti. – Le educatrici negoziano e condividono principi e valori della prassi educativa, da cui poter articolare nuove prassi.

3. Struttura e metodologia

Il setting è dato da uno spazio accogliente, ben illuminato e modulabile a seconda del numero di partecipanti e delle fasi del laboratorio, viene predisposto per facilitare la dimensione paritaria e dialogica dell'incontro. Chi conduce (figura interna o esterna al gruppo) assume una funzione di facilitatore e mediatore, più che di semplice decisore. Il suo ruolo è molteplice: promuovere contesti riflessivi, custodire lo spazio della relazione, gestire tempi e soluzioni alternative. Il gruppo è invitato ad assumere una postura professionale condivisa attraverso un "patto di collaborazione" iniziale. Linguaggi privilegiati: il laboratorio integra diverse forme espressive: narrativo/verbale, visivo/iconico, simbolico ed espressiva. Materiali: albi illustrati scelti, carte Dixit, cancelleria, riviste.

4. Sequenza operativa

Fase	Durata	Descrizione sintetica	Focus pedagogico
Introduzione / accoglienza	10–15 min.	Giochi di attivazione	Apertura all'esperienza, ricognizione sul "qui e ora"
Attività centrale	40–60 min.	Lettura albo e lavoro individuale/di gruppo	Fare riflessivo / ascolto interno e dell'altro/a
Restituzione	20–30 min.	Condivisione e dialogo, si promuove il confronto e l'esplicitazione dei pensieri che sostengono l'azione	Riflessione e negoziazione di nuovi significati condivisi
Chiusura	15-20 min.	Sintesi e rielaborazione attraverso un giro di parola, si analizza il percorso fatto insieme, dal gioco di attivazione iniziale allo stato d'animo finale	Tracciare possibili traiettorie per declinare quanto vissuto all'interno della quotidianità: una postura di ascolto, un momento di attesa per riflettere

5. Osservazioni e risultati

Solitamente la prima reazione è di scarsa propensione a “lavorare” secondo canoni laboratoriali e quindi inconsueti. È difficile uscire dalla comfort zone. Nel corso del laboratorio ci si immerge in uno spazio di cura e si prova piacere nell'esplorare nuove modalità per costruire un pensiero di gruppo; i possibili conflitti vengono vissuti con una nuova “leggerezza” data dalla propensione alla ricerca di una negoziazione capace di esprimere il meglio del gruppo. Parola chiave: condivisione. Prodotti realizzati: la valigia degli attrezzi.

6. Analisi Pedagogica

- **Potenzialità** la scoperta dello spazio di riflessione come spazio capace di generare una nuova relazione tra teoria e prassi
- **Punti di attenzione** è necessario uno spazio protetto, nel quale potersi affidare. Evitare di cadere in modalità terapeutiche.
- **Sviluppi futuri** integrare questa con altre pratiche. Analizzare i possibili sviluppi in campo narrativo/grafico.

Qualità di governo e spirito professionale: costruire le coordinate dell'agire educativo

Giulia De Monaco



*Parole chiave: Orientamento, Sviluppo professionale, Pedagogia della persona,
Gruppo di lavoro, Riflessività.*

Introduzione

Nell'attuale panorama educativo e organizzativo, la funzione di coordinamento pedagogico si configura come un dispositivo strategico di costruzione del senso e di governo dei processi formativi. Essa si fonda su una visione riflessiva della professionalità educativa in cui la conduzione di un'équipe non si limita alla gestione delle risorse o alla distribuzione dei compiti, ma si radica in un'azione intenzionale, fondata su criteri epistemologici solidi e condivisi (Mortari, 2008). Coordinare, in questo senso, implica la capacità di connettere teoria e prassi, valorizzando la dimensione dialogica del sapere pedagogico e promuovendo una leadership educativa orientata alla co-costruzione del significato e alla responsabilità professionale.

Come sottolinea Schön (1993), la riflessività rappresenta un elemento fondativo del sapere professionale: il coordinatore è chiamato a sostenere pratiche di apprendimento trasformativo, facilitando processi metacognitivi e promuovendo contesti generativi di consapevolezza. In tale direzione, il passaggio dal gruppo al gruppo di lavoro non avviene per automatismo, ma attraverso un percorso intenzionale di costruzione dell'identità collettiva e di negoziazione intersoggettiva, in cui la leadership si configura come "servizio" (Prellezo, 2007) volto a valorizzare le competenze individuali e a orientare verso finalità comuni.

Il workshop "Qualità di governo e spirito professionale: costruire le coordinate dell'agire educativo" si colloca all'interno di questa cornice teorica, promuovendo una proposta formativa innovativa che integra dimensione teorica, pratiche riflessive e strumenti simbolici. L'utilizzo di metafore oggettuali ha rappresentato un ponte pedagogico tra la complessità concettuale e l'agire quotidiano, offrendo ai partecipanti una "cassetta degli attrezzi" in grado di stimolare consapevolezza, partecipazione e trasformazione. La struttura laboratoriale è stata fondata sull'alternanza tra esposizione concettuale e lavoro esperienziale, nella convinzione che l'apprendimento autentico si radichi nel fare e nel pensare insieme.

L'obiettivo del presente elaborato è quello di approfondire i presupposti teorici del workshop, analizzare le metodologie impiegate, documentare le pratiche emergenti e riflettere sulle prospettive di sviluppo e sulla replicabilità nei contesti educativi e formativi, con particolare attenzione al ruolo del coordinamento come azione pedagogica ad alta intenzionalità trasformativa.

2. Principi e teorie di riferimento

La conduzione di un'équipe si snoda tra consenso logico, intersoggettività e rigore pedagogico. Nel contesto educativo e organizzativo, guidare e condurre un'équipe di lavoro non implica ottenere un'adesione personale alle proposte del coordinatore, quanto piuttosto favorire un consenso fondato sulla coerenza logica. Si tratta di superare il livello del consenso psicologico "sono d'accordo con te" per approdare a un consenso argomentativo e professionale "concordo con te perché", in cui ogni posizione è sostenuta da nessi logici e operativi condivisi. Tale passaggio segna il confine tra la dimensione della personalità e quella della professionalità, richiamando l'esigenza di un pensiero critico e scientificamente fondato, tipico della pedagogia come scienza.

In questa prospettiva, è necessario fare riferimento all'epistemologia pedagogica, intesa come indagine critica sui metodi, sui linguaggi e sulle forme di validazione del sapere educativo. Secondo Agazzi (1992), ciò che qualifica un sapere come scientifico non è l'oggetto in sé, ma il rigore e l'oggettività con cui questo viene indagato, in una relazione costante tra soggetto conoscente e realtà osservata. In ambito pedagogico, l'oggettività non può essere concepita come estranea alla soggettività del ricercatore, ma si costruisce all'interno di una dimensione intersoggettiva: è attraverso la condivisione di significati, criteri e pratiche con una comunità di riferimento che il sapere acquisisce validità e rilevanza.

Come sottolinea Prellezo, la scienza si fonda su un "complesso di conoscenze importanti, criticamente fondate e perciò condivisibili" (Prellezo, 2007, p. 27) che si sviluppano nel confronto e nella validazione reciproca. In questa direzione, il coordinatore ha il compito di

garantire che, all'interno dell'équipe, vi sia un accordo sull'uso dei concetti (o predicati) e una chiara definizione degli obiettivi da perseguire. Questo accordo intersoggettivo, reso possibile attraverso il fare condiviso e la prassi educativa, consente di tradurre i contenuti teorici in azioni concrete, coerenti con il mandato professionale.

La pedagogia, in quanto scienza dell'educazione, si esprime pienamente nel legame tra teoria e prassi: ogni azione educativa, per essere efficace, deve essere scientificamente giustificata, pedagogicamente sensata e operativamente condivisa, nella consapevolezza che ogni intervento porta con sé implicazioni etiche e sociali. In tal senso, l'équipe educativa diventa lo spazio privilegiato per la costruzione di senso, laddove il coordinatore non impone, ma guida un processo di co-costruzione basato su rigore logico, dialogo professionale e responsabilità condivisa. Emerge, quindi, come fondamentale anche la dimensione dell'orientamento.

1.1 Orientamento, sviluppo professionale e pedagogia della persona: un approccio integrato

Il concetto di orientamento ha progressivamente superato la sua accezione tradizionale, da sempre relegata all'ambito scolastico, per assumere una valenza più ampia e squisitamente educativa. Come dichiarato dall'UNESCO nella conferenza di Bratislava:

“orientamento significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della sua persona” (UNESCO, 1970, p. 106).

Questa definizione evidenzia una visione olistica che presenta l'orientamento come al servizio del soggetto in quanto parte della collettività, e non solo come individuo isolato. Si tratta dunque di un'azione che mira al benessere della persona, in cui il progetto di vita individuale e quello professionale si intrecciano.

Tale prospettiva è stata nel tempo ampliata includendo “tutti i cittadini, di ogni età e in qualsiasi momento della loro vita” (Consiglio

dell'Unione Europea, 2004, p. 1) sottolineando così il diritto alla scelta consapevole e alla gestione autonoma del proprio percorso formativo e professionale. In quest'ottica, orientare significa favorire la promozione di processi di riconoscimento e valorizzazione delle proprie capacità, competenze e interessi, in un'ottica di sviluppo personale continuo.

1.2 La pedagogia dell'orientamento come pratica riflessiva

Alla luce di queste definizioni, l'orientamento si configura come una pratica educativa profondamente legata a una pedagogia della persona che si sviluppa lungo tutto il processo della vita. Non si tratta dunque solo di fare scelte professionali o formative, ma di riconoscere la propria identità, il proprio posto nel mondo e il proprio contributo nella società. In tal senso, l'orientamento è un processo che coinvolge la sfera cognitiva, affettiva, valoriale e che deve essere sostenuto da figure educative competenti, in grado di accompagnare e facilitare tali processi.

La funzione di coordinamento pedagogico assume un ruolo centrale in questo scenario: si tratta di accompagnare gli educatori a sviluppare una riflessione metacognitiva sul proprio percorso. Il coordinatore è, per riprendere la metafora del “sarto”, colui che “cuce addosso” ai membri dell'équipe un abito professionale su misura, nel rispetto delle identità, delle competenze e delle inclinazioni di ciascuno.

È chiamato, inoltre, a favorire processi di auto-orientamento, stimolando la riflessività all'interno dell'équipe, sostenendo momenti di dialogo singolare e collettivo, e costruendo occasioni di formazione formale e informale.

L'efficacia dell'azione di coordinamento si manifesta attraverso alcune strategie chiave:

- Creare spazi di riflessività dinamica, nei quali l'educatore possa interrogarsi su sé stesso, sulle sue scelte e sulla propria crescita professionale.

- Facilitare la codifica dei messaggi, ovvero tradurre le esperienze educative in significati condivisi.
- Promuovere il dialogo intersoggettivo, riconoscendo il valore dei diversi punti di vista nella costruzione di senso.
- Sostenere l'acquisizione di competenze attraverso attività che intrecciano dimensione teorica e pratica.

Come afferma Agazzi (2023), un soggetto non esiste di per sé, ma esiste nel momento in cui mi relaziono con lui. In tal senso, l'azione di orientamento che esercita il coordinatore si basa su una relazione intersoggettiva fondata sulla reciprocità e sulla condivisione di linguaggi professionali, capaci di fondare un accordo non solo psicologico, ma anche logico e metodologico.

L'orientamento, in tale prospettiva, diviene una vera e propria prassi educativa, pedagogica e sociale, finalizzata a sostenere il personale educativo nella costruzione del proprio percorso di vita e professionale. Si tratta di una pratica complessa, che si nutre di riflessione, relazione, dialogo e responsabilità. In questo processo, il coordinatore si pone come facilitatore, aiutando gli educatori a riconoscersi come soggetti competenti, capaci di agire con consapevolezza dentro un mondo del lavoro sempre più incerto, frammentato e mutevole.

L'orientamento, per assumere una reale efficacia trasformativa, deve essere inserito all'interno di un agire professionale riflessivo e responsabile. L'educatore, così come il coordinatore, è chiamato a interpretare il proprio ruolo non come semplice esecutore di tecniche, ma come professionista che agisce con intenzionalità pedagogica. Secondo Alessandrini (2004), la scelta lavorativa è fortemente legata alla componente antropologica: riguarda cioè il senso dell'essere umano, il rapporto tra apprendimento, libertà e responsabilità.

1.3 Coordinare: costruire senso in un ordine dinamico

Coordinare significa creare ordine, non solo rispetto ai percorsi individuali e professionali, ma anche ai processi che coinvolgono il

gruppo di lavoro. Non si tratta però di un ordine statico, rigido o immutabile. È piuttosto un ordine dinamico, che si trasforma insieme al gruppo, ai suoi obiettivi, alle persone che lo compongono e alle reti professionali con cui entra in relazione. Coordinare vuol dire quindi dare direzione, creare connessioni e garantire coerenza nei processi, lasciando al contempo spazio alla trasformazione e alla crescita.

In questa prospettiva, il mandato del coordinamento si fonda su alcuni assi portanti:

- Fissare l'obiettivo, rendendolo chiaro, condiviso e accessibile a tutti. Il coordinatore agisce per mantenere vivo il senso della direzione, affinché le azioni del gruppo non si disperdano, ma convergano verso una meta comune.
- Garantire il metodo, non imponendo procedure rigide, ma promuovendo un modo di lavorare consapevole, riflessivo e intenzionale. Il coordinatore supervisiona, osserva, ascolta, previene la cristallizzazione delle prassi e sostiene un agire educativo autentico, aperto e trasformativo.
- Padroneggiare risorse e vincoli, mediante una conoscenza profonda delle persone e dei contesti. Il coordinatore deve conoscere ciò che può favorire o ostacolare il raggiungimento degli obiettivi, per poter agire in modo strategico e mirato.

Il coordinamento si configura come pratica educativa ad alta responsabilità. Richiede uno sguardo ampio, una postura riflessiva e una costante attenzione all'intenzionalità pedagogica che guida l'azione. Come per l'educatore, anche per il coordinatore, l'agire professionale deve darsi all'interno di una cornice di senso fondata su valori, visione e responsabilità. Questo passaggio dalla dimensione individuale a una più coesa e integrata si riflette profondamente nella trasformazione stessa del gruppo che evolve da semplice insieme di persone a vero e proprio gruppo di lavoro.

1.4 Dal gruppo al gruppo di lavoro: un'evoluzione verso l'integrazione e la collaborazione professionale

In un primo momento, ciò che definiamo “gruppo” si configura come una pluralità di individui in interazione: persone che condividono uno spazio, un compito o un interesse, ma che operano ancora su piani individuali non integrati. L'interazione, da sola, non basta a definire una vera unità operativa. Al contrario, il gruppo di lavoro è una pluralità di persone che si muove congiuntamente, in un processo di integrazione, verso obiettivi comuni.

Il passaggio da gruppo a gruppo di lavoro non è né automatico né scontato. Si tratta di un percorso evolutivo che attraversa tappe intermedie, durante le quali il gruppo costruisce gradualmente una propria identità collettiva. Questo processo avviene grazie all'interdipendenza tra i membri: cioè l'acquisizione della consapevolezza di dipendere gli uni dagli altri, con lo sviluppo di una rete di relazione con i membri e un'unità basata sulla differenza (Quaglino, Cortese, 2003).

La collaborazione diventa l'elemento centrale di questa nuova configurazione. Non si riduce a un semplice “lavorare insieme”, ma implica la costruzione di un'area condivisa fondata su relazioni di fiducia reciproca. La fiducia è il terreno su cui si costruiscono relazioni sane e produttive. In questo contesto, la negoziazione ha un ruolo cruciale: consente il confronto aperto, la condivisione dei punti di vista, il riconoscimento delle differenze e la ricerca, attraverso il dialogo, di un equilibrio tra esigenze individuali e collettive. È un processo che richiede la disponibilità a rinunciare a una parte di sé per fare spazio all'altro.

Affinché un gruppo di lavoro funzioni in modo efficace, è necessario considerare alcune variabili fondamentali. Tre di queste sono strutturali: obiettivo, metodo e ruolo. L'obiettivo rappresenta lo scopo per cui il gruppo è stato costituito: deve essere chiaro, condiviso e basato su elementi osservabili. Il metodo riguarda le regole operative e le modalità concrete di azione: è ciò che struttura il tempo del lavoro e ne definisce i passaggi. Il ruolo rappresenta l'insieme dei comporta-

menti attesi da ciascun membro, non come imposizione, ma come accordo che regola il funzionamento reciproco, definendo aspettative e responsabilità.

Accanto a queste, esistono variabili di natura più dinamica, legate ai processi che si sviluppano nel tempo: comunicazione, clima e sviluppo. La comunicazione tiene insieme il gruppo, orienta le relazioni, alimenta collaborazione o conflitto. Si articola su tre livelli: interattivo (ruoli e posizioni), informativo (condivisione di saperi), e trasformativo (capacità di generare cambiamento). Il clima, inteso come l'insieme delle percezioni ed emozioni dei membri, riflette la qualità dell'ambiente relazionale e influisce su motivazione, senso di appartenenza ed efficacia. Lo sviluppo rappresenta la crescita del gruppo in termini di competenze individuali, attraverso la valorizzazione dei talenti, e collettive, tramite la costruzione di un sapere condiviso.

Tra tutte le variabili, la leadership occupa una posizione di snodo, collegando la dimensione strutturale a quella processuale. Si tratta di una leadership di servizio, orientata cioè a far emergere le capacità di ciascuno, stimolare la partecipazione e favorire l'apprendimento collettivo. Una leadership efficace promuove un modello inclusivo, partecipativo e finalizzato alla crescita del gruppo.

2. Il Workshop: 'Qualità di governo e spirito professionale: costruire le coordinate dell'agire educativo'

2.1 Obiettivi

Il workshop ha perseguito i seguenti obiettivi:

- Fornire ai partecipanti una “cassetta degli attrezzi” concettuale e pratica.
- Promuovere una riflessione sul proprio agire educativo e sulle responsabilità legate alla funzione di coordinamento pedagogico.
- Stimolare il confronto tra pari attraverso strumenti concreti e metaforici.

- Valorizzare la dimensione della co-costruzione e della professionalità riflessiva.

2.2 Struttura Teorico/Pratica

Il workshop si è articolato in due momenti principali, intrecciando teoria e pratica in modo dinamico. In una prima fase sono stati presentati gli “attrezzi” attraverso un’esposizione guidata, seguita da una seconda parte dedicata alla sperimentazione diretta e alla discussione collettiva. Le metafore hanno rappresentato un canale privilegiato di connessione tra i concetti pedagogici e le situazioni reali vissute dai partecipanti, fungendo da ponte tra riflessione e azione. La dimensione simbolica, intrecciata all’esperienza, ha arricchito il percorso formativo, favorendo l’interiorizzazione dei contenuti e la costruzione di significati condivisi.

Attraverso l’uso di metafore oggettuali, sono stati presentati i seguenti “attrezzi”:

- Cerniera: dualità del ruolo (interno/esterno);
- Rocchetto: personalizzazione e cucitura delle relazioni professionali;
- Plastilina: modellamento della professionalità;
- Post-it: brainstorming, creatività, partecipazione;
- Diario: riflessione, monitoraggio, cura di sé;
- Lente d’ingrandimento: osservazione partecipata e scaffolding;
- Cuffie: ascolto attivo ed empatico;
- Orologio: gestione consapevole del tempo e delle priorità;
- Elastico: mediazione e flessibilità nelle relazioni;
- Rete: interdipendenza e trasformazione del gruppo in gruppo di lavoro;
- Libro: formazione continua, promozione della cultura pedagogica.

La presentazione degli strumenti si è svolta in modo interattivo, alternando l'esposizione frontale all'utilizzo della lavagna come supporto visivo. L'approccio narrativo, arricchito da richiami all'esperienza professionale dei partecipanti, ha reso il momento formativo coinvolgente e autentico. Attraverso domande-guida e momenti di riflessione condivisa, si è favorita la partecipazione attiva e l'emergere di connessioni tra teoria e prassi. Lo storytelling ha svolto un ruolo centrale, sostenuto da riferimenti teorici espliciti e impliciti, che ne hanno rafforzato la coerenza e il significato all'interno del percorso.

2.3 Le attività laboratoriali

Durante la parte laboratoriale, i partecipanti hanno sperimentato direttamente le metafore proposte attraverso un lavoro di gruppo orientato alla riflessione e all'applicazione concreta. Ogni gruppo ha analizzato uno o più "attrezzi", interrogandosi su come questi potessero essere integrati nella propria quotidianità educativa. Il confronto tra pari ha favorito la condivisione di punti di vista e l'elaborazione di strategie comuni, in un clima di collaborazione e curiosità reciproca.

Nel dettaglio le attività realizzate hanno previsto la seguente successione operativa:

- Suddivisione in gruppi da due persone e presentazione dello stimolo 'il dilemma della donna e il fiume';
- Lettura della storia in 10 minuti;
- Domande sulla storia;
- Confronto con i componenti del gruppo sulle risposte dapprima fornite individualmente;
- Discussione guidata;
- Restituzione creativa.

2.4 Strumenti e Metodologie

La metodologia adottata è stata di tipo attivo e partecipativo, volta a valorizzare il contributo di ciascuno e la costruzione condivisa del

sapere. Le attività si sono svolte prevalentemente in piccoli gruppi, attraverso brainstorming guidati e l'uso di oggetti simbolici e metaforici che hanno stimolato la riflessione e la creatività. Le tecniche di facilitazione, come le domande stimolo e le mappe mentali, hanno sostenuto il pensiero critico e collaborativo. I materiali impiegati – post-it, fogli grandi, pennarelli e immagini – hanno reso il lavoro concreto e visivo, mentre le restituzioni in plenaria hanno permesso di mettere in comune intuizioni, difficoltà e apprendimenti, consolidando il senso di appartenenza e co-costruzione.

2.5 Esiti del laboratorio

Dalle attività sono nate numerose sintesi collettive e riflessioni condivise che hanno messo in luce i diversi significati attribuiti alle metafore e la loro applicabilità nei contesti educativi. Sono emerse proposte operative per integrare gli strumenti nella realtà lavorativa, insieme a una maggiore consapevolezza del proprio stile di coordinamento e della propria leadership. I partecipanti hanno riconosciuto il valore del lavoro riflessivo e la necessità di spazi di confronto che permettano di rielaborare le esperienze e ridefinire le pratiche organizzative e comunicative all'interno dei servizi.

3. Prospettive di Applicazione o di Sviluppo

Il format del workshop, basato sull'integrazione tra dimensione teorica, pratiche riflessive e strumenti simbolici, presenta ampie potenzialità di replicabilità e adattabilità in diversi contesti. In particolare, può essere applicato in:

- Servizi per la prima infanzia: per sostenere i coordinatori e gli educatori nella costruzione di una cultura pedagogica condivisa, riflessiva e co-costruita;
- Scuole primarie e secondarie: per formare gruppi docenti alla leadership distribuita, alla gestione riflessiva del tempo e all'uso consapevole delle relazioni professionali;

- Servizi socio-educativi e territoriali: come occasione di team building e di rilettura delle pratiche quotidiane in ottica trasformativa;
- Corsi universitari o di formazione in ambito pedagogico, educativo e sociale: per promuovere un apprendimento esperienziale che renda tangibile il legame tra teoria e prassi;
- Percorsi di formazione continua per educatori e insegnanti: per alimentare il benessere organizzativo, la motivazione professionale e la consapevolezza del proprio stile educativo e coordinativo.

L'utilizzo delle metafore oggettuali costituisce un valore aggiunto in quanto facilitano l'interiorizzazione dei concetti pedagogici e ne permettono l'applicazione immediata in contesti reali, favorendo una formazione concreta, coinvolgente e trasformativa.

Pur nella generale efficacia del workshop, emergono alcune attenzioni necessarie per garantire una corretta replicabilità:

- Gestione del tempo: la densità dei contenuti e la ricchezza degli stimoli pratici richiedono tempi distesi. In alcuni casi, i partecipanti hanno percepito un'insufficienza di tempo per approfondire pienamente gli strumenti/metafore e per sviluppare la riflessione condivisa.
- Equilibrio tra guida e autonomia: durante la fase laboratoriale, alcuni gruppi hanno manifestato il bisogno di maggiore conduzione da parte del formatore. Occorre quindi calibrare il livello di facilitazione in base al profilo del gruppo partecipante.
- Contesto culturale e organizzativo: in ottica di ripetibilità futura, la buona riuscita del workshop dipende anche dalla disponibilità del contesto ad accogliere una metodologia esperienziale, narrativa e simbolica. In ambienti fortemente tecnici o gerarchizzati, può essere necessario un lavoro preliminare di sensibilizzazione.

4. Sviluppi futuri: estensioni tematiche, attività integrative, percorsi di follow-up

Il format può essere declinato in moduli specifici, ciascuno focalizzato su dimensioni specifiche dell'agire educativo e del coordinamento:

- Leadership pedagogica e gestione dei conflitti: esplorazione delle dinamiche relazionali e decisionali nei gruppi di lavoro.
- Benessere organizzativo e cura professionale: strumenti per sostenere la motivazione, prevenire il burnout e promuovere la qualità della vita lavorativa.
- La comunicazione nei contesti educativi: tecniche di ascolto, feedback, mediazione e comunicazione trasformativa.
- Osservazione pedagogica e documentazione educativa: uso della lente d'ingrandimento e del diario come strumenti di riflessione e valutazione.

In particolare, per rafforzare l'efficacia del percorso, si possono prevedere:

- Laboratori di follow-up a distanza di 3-5 mesi, per monitorare l'applicazione delle metafore nella pratica e consolidare l'apprendimento.
- Attività narrative e autobiografiche (es. scrittura riflessiva, storytelling professionale) per approfondire la consapevolezza del ruolo educativo.
- Creazione di una “valigetta pedagogica” personalizzata: ogni partecipante costruisce una propria raccolta simbolica e operativa da utilizzare nel quotidiano.

Per quanto riguarda i percorsi di follow-up volti a garantire un impatto duraturo nei contesti organizzativi, la progettualità può mirare a costruire:

- Percorsi formativi articolati in più incontri, con un impianto progressivo e strumenti di documentazione dei processi di apprendimento.
- Comunità di pratica tra coordinatori ed educatori, per promuovere confronto, mutuo supporto e innovazione condivisa.
- Progetti di supervisione pedagogica che accompagnino il gruppo nel tempo, favorendo la trasformazione delle pratiche in senso riflessivo e intenzionale.

Bibliografia

Agazzi, E. (2023). *Dimostrare l'esistenza dell'uomo*. Milano: Mimesis Edizioni.

Agazzi, E. (1992). *Il bene, il male e la scienza. Le dimensioni etiche della ricerca scientifica*. Milano: Raffaello Cortina.

Alessandrini, G. (2004). *Andragogia. La formazione centrata sull'adulto*. Roma: Carocci.

Consiglio dell'Unione Europea (2004). *Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*. (OR.EN.9286/04), 18.5.2004, Bruxelles.

Mortari, L. (2008). *La pratica della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Prellezo, J.M. (2007). *Educazione e scienza: epistemologia pedagogica e ricerca empirica*. Roma: LAS.

Quaglino, G. P., & Cortese, G. C. (2003). *Gioco di squadra. Come un gruppo di lavoro può diventare una squadra eccellente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*. Bari: Dedalo.

UNESCO (1970). *Raccomandazione conclusiva del Congresso dell'UNESCO*. Bratislava.

Scheda metodologica sintetica

- Qualità di governo e spirito professionale: costruire le coordinate dell'agire educativo

Titolo del workshop: Qualità di governo e spirito professionale: costruire le coordinate dell'agire educativo

Conduttrice: Giulia De Monaco

Durata complessiva: 1 ora e 30 minuti

Destinatari: Coordinatori, educatori e operatori in ambito socio educativo.

1. Cornice teorico-pedagogica

Il workshop si colloca all'interno di una cornice teorica che concepisce il coordinamento pedagogico come pratica educativa riflessiva e dispositivo strategico di costruzione del senso. Il coordinamento è inteso come azione intenzionale capace di connettere teoria e prassi, promuovere consenso logico e intersoggettivo, sostenere processi di orientamento e sviluppo professionale lungo l'arco della vita, favorendo il passaggio dal gruppo al gruppo di lavoro.

2. Finalità e obiettivi

Finalità generale: promuovere una consapevolezza riflessiva del ruolo educativo e di coordinamento pedagogico, valorizzando la dimensione professionale, la co-costruzione del sapere e la qualità dei processi di governo educativo.

Obiettivi specifici:

- Offrire una "cassetta degli attrezzi" concettuale e simbolica per il coordinamento pedagogico.
- Stimolare la riflessione sull'agire educativo e sulle responsabilità professionali.
- Favorire il passaggio da gruppo a gruppo di lavoro attraverso strumenti di lettura condivisa.
- Promuovere pratiche di leadership educativa orientate alla corresponsabilità e alla riflessività.
- Integrare teoria e pratica mediante metafore oggettuali ed esperienze laboratoriali.

3. Struttura e metodologia

Il workshop è strutturato in due momenti integrati:

- una fase teorica introduttiva, con esposizione guidata e dialogata;
- una fase laboratoriale esperienziale, basata sul lavoro in piccoli gruppi, sull'uso di metafore e sul confronto tra pari.

La metodologia è attiva e partecipativa, fondata su apprendimento esperienziale, riflessività, storytelling, lavoro cooperativo e restituzione creativa.

4. Sequenza operativa

	Durata	Descrizione sintetica	Focus pedagogico
Introduzione / accoglienza	15 min.	Presentazione del workshop, dei partecipanti e della cornice teorica. Attivazione del clima di gruppo e condivisione delle aspettative.	Costruzione del setting formativo, attivazione della dimensione riflessiva

Attività centrale	50 min.	Presentazione delle metafore oggettuali; lavoro di gruppo sul “dilemma della donna e il fiume”; confronto progressivo (individuale, piccoli gruppi, plenaria); discussione guidata.	Dal gruppo al gruppo di lavoro, consenso logico, negoziazione, leadership di servizio
Restituzione	15 min.	Produzione creativa dei gruppi (mappe, sintesi scritte, narrazioni, disegni) e condivisione in plenaria.	Co-costruzione del sapere, integrazione teoria-prassi
Chiusura	10 min.	Sintesi finale, rilancio riflessivo, raccolta di feedback e prospettive di trasferibilità.	Metacognizione, orientamento allo sviluppo professionale

5. Osservazioni e risultati

Il workshop ha favorito un elevato livello di partecipazione e coinvolgimento emotivo. Le metafore hanno facilitato la comprensione di concetti complessi e stimolato connessioni con la pratica quotidiana. Sono emerse riflessioni significative sul ruolo del coordinamento, sulla leadership educativa e sulle dinamiche di gruppo.

6. Analisi pedagogica

Potenzialità:

- Forte integrazione tra teoria e pratica.
- Elevata trasferibilità degli strumenti nei contesti educativi.
- Valorizzazione della riflessività e del confronto tra pari.

Punti di attenzione:

- Necessità di tempi più distesi per l'approfondimento.
- Bisogno di calibrare il livello di guida in base al gruppo.

Sviluppi futuri:

- Moduli tematici di approfondimento.
- Percorsi di follow-up e supervisione pedagogica.
- Costruzione di comunità di pratica e “valigette pedagogiche” personalizzate.

7. Materiali

Il workshop ha utilizzato materiali semplici e simbolici a supporto dell'apprendimento esperienziale. Oggetti metaforici (come cerniere, elastici, reti, lenti, diari e post-it) hanno funzionato da mediatori pedagogici tra teoria e pratica, facilitando la riflessione e la rielaborazione dei significati. Sono stati inoltre impiegati fogli di grande formato, pennarelli e una lavagna come supporti visivi per il lavoro di gruppo e la restituzione in plenaria. La scheda-stimolo del “dilemma della donna e il fiume” ha attivato il confronto sui processi decisionali e sulle dinamiche di gruppo, contribuendo a creare un setting partecipativo e riflessivo.

Esperienze educative al nido d'infanzia



*torg
aperto/chiaso*

Autenticità, autoriflessione e relazioni educative: prospettive della Pratica
Psicomotoria Aucouturier in relazione all'educatore dell'infanzia

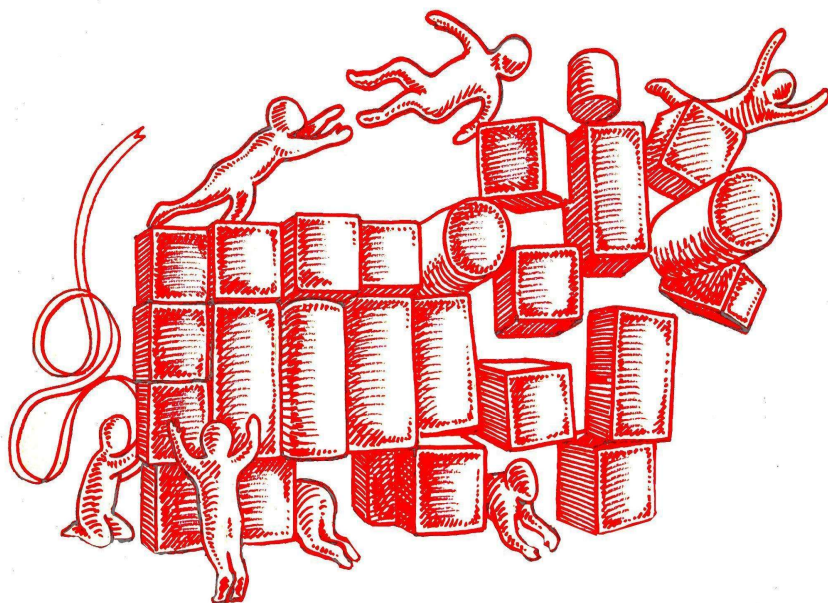
Silvia Bello

L'educatore socio-pedagogico al nido d'infanzia. Analisi delle competenze in
situazione e utilizzo dell'albo illustrato come strumento educativo

Eva Lanzutti

**Autenticità, autoriflessione
e relazioni educative:
prospettive della Pratica Psicomotoria
Aucouturier in relazione all'educatore
dell'infanzia**

Silvia Bello



*Parole chiave: Servizi 0-6, Pratica Psicomotoria Aucouturier, Unità corpo-emozione-
pensiero, Gioco, Sicurezza.*

Introduzione

L'infanzia rappresenta una fase cruciale nello sviluppo umano, durante la quale le esperienze corporee, affettive e simboliche contribuiscono in modo determinante alla costruzione dell'identità e delle competenze cognitive, emotive e relazionali. In questo contesto, la Pratica Psicomotoria Aucouturier (PPA) si configura come un approccio pedagogico innovativo e profondamente antropologico, capace di restituire centralità al corpo, al gioco e alla relazione come strumenti privilegiati di crescita. La PPA si fonda sull'idea che il bambino apprende, elabora emozioni e costruisce significati attraverso il movimento e l'esperienza corporea, in un processo che integra sicurezza affettiva, autonomia e capacità simbolica. La metodologia aucouturieriana, caratterizzata dalla non direttività, dalla presenza consapevole dell'adulto e dall'attenzione al ritmo evolutivo individuale, offre così una prospettiva educativa in cui il corpo e l'esperienza emotiva diventano le basi imprescindibili per lo sviluppo cognitivo e relazionale (Aucouturier, 2000).

Parallelamente, nei servizi educativi 0–6 anni, l'educatore si trova ad affrontare sfide analoghe: deve garantire un ambiente sicuro e stimolante, sostenere l'autonomia e la creatività dei bambini, promuovere il gioco simbolico e corporeo e modulare la propria presenza in modo riflessivo e consapevole. Entrambi i contesti richiedono quindi adulti che siano in grado di osservare, comprendere e intervenire in modo calibrato, valorizzando la centralità del bambino come soggetto attivo e protagonista del proprio percorso di crescita. Il presente saggio si propone di esplorare la Pratica Psicomotoria Aucouturier come modello educativo, mettendo in luce i suoi principi teorici, la struttura della pratica, il ruolo dell'adulto, i punti di forza e le criticità, e di evidenziare i parallelismi con le competenze richieste agli educatori nei servizi 0–6 anni, con particolare attenzione all'importanza dell'autoriflessione, della coerenza pedagogica e della qualità delle dinamiche relazionali. L'obiettivo è dimostrare come la centralità del corpo, del gioco e della relazione costituisca una base solida e imprescindibile per promuovere uno sviluppo armonico, integrato e sostenibile nei primi anni di vita.

1. Quadro teorico: il bambino come unità corpo-emozione-pensiero

Aucouturier fonda la propria concezione della pratica psicomotoria su un presupposto antropologico di grande rilievo, secondo il quale il bambino costruisce progressivamente la propria identità attraverso il corpo, che non è soltanto il primo strumento di azione sul mondo, ma rappresenta il luogo originario dell'esperienza, delle emozioni, delle relazioni e della conoscenza; è nel corpo infatti che il bambino vive le prime forme di comunicazione con l'altro, sperimenta il piacere e la frustrazione, conosce i limiti e le possibilità, e dà forma a un linguaggio preverbale carico di significati affettivi e simbolici; da questa prospettiva il corpo non è concepito come un semplice apparato motorio, ma come un territorio emotivo e relazionale in cui ogni gesto, ogni movimento, ogni postura è intriso di vissuti profondi che rimandano a bisogni, paure, desideri e affetti che costituiscono la trama dell'esperienza soggettiva del bambino e che trovano espressione nel gioco e nel movimento spontaneo; la Pratica Psicomotoria Aucouturier (PPA) si articola intorno a tre pilastri fondamentali che danno coerenza e significato all'intervento educativo e terapeutico:

- il piacere sensomotorio riguarda la dimensione del movimento corporeo vissuto come fonte di benessere, libertà e autoaffermazione, poiché attraverso azioni come correre, oscillare, cadere, rotolare, travolgere o essere travolto, il bambino organizza la propria esperienza interna, esplora il mondo esterno e costruisce schemi di azione che gli permettono di sentirsi padrone del proprio corpo e del proprio spazio; in questa dimensione ludica e spontanea il movimento non è mai neutro ma carico di senso, poiché rappresenta una modalità attraverso la quale il bambino mette in scena la propria vita emotiva e relazionale;
- la simbolizzazione segna il passaggio dal gioco motorio al gioco simbolico, momento in cui l'azione si trasforma in

rappresentazione e il bambino inizia a dare forma simbolica alle proprie esperienze, traducendo in immagini, ruoli o narrazioni ciò che prima era solo vissuto corporeo; questa transizione è di natura evolutiva e affettiva insieme, poiché consente al bambino di interiorizzare le esperienze e di acquisire progressivamente la capacità di riflettere su di esse, elaborando emozioni, conflitti e desideri; infine il terzo pilastro,

- la sicurezza affettiva costituisce la condizione di base affinché il processo psicomotorio possa realizzarsi in modo autentico e trasformativo, poiché soltanto in un contesto relazionale caratterizzato da accoglienza, empatia, stabilità e assenza di giudizio il bambino può sentirsi libero di esprimersi, di rischiare, di esplorare e di trasformare le proprie angosce in creatività e nel piacere di essere; l'adulto, in questo quadro, assume un ruolo di accompagnatore sensibile e rispettoso, capace di contenere le emozioni del bambino senza reprimerle, di offrire uno spazio sicuro in cui il gioco possa dispiegarsi e di sostenere la progressiva costruzione dell'identità corporea ed emotiva, che per Aucouturier rappresenta il fondamento stesso della crescita psicologica e dell'equilibrio personale (Aucouturier, 2000).

1.1 I punti di forza della PPA

I punti di forza della Pratica Psicomotoria Aucouturier risiedono nella sua capacità di proporre un modello educativo centrato sul rispetto profondo del bambino come soggetto in divenire, portatore di un ritmo evolutivo, di un linguaggio corporeo e di un mondo affettivo propri. Essa non si propone di “insegnare” o “correggere”, ma di accompagnare il bambino nella progressiva costruzione di sé, offrendo uno spazio e un tempo in cui possa riconoscersi, sperimentarsi e crescere in armonia con le proprie potenzialità. Il primo elemento di valore è rappresentato dal rispetto assoluto per il ritmo evolutivo del bambino, inteso come principio fondante di ogni intervento psicomotorio. La PPA rifiuta qualsiasi forma di anticipazione o forzatura, poiché riconosce che ogni bambino possiede tempi interni specifici per accedere a nuove competenze, sia motorie sia simboliche. Tale rispetto

si traduce in un atteggiamento educativo che accoglie il bambino là dove si trova nel proprio percorso di sviluppo, senza imporre modelli di prestazione o traguardi esterni, ma valorizzando i processi più che i risultati.

Un secondo punto di forza riguarda la promozione di un'autonomia autentica, non intesa come indipendenza precoce o come obbedienza a regole esterne, ma come conquista interiore che nasce dal senso di sicurezza affettiva e corporea. L'adulto, garantendo una presenza stabile e coerente, permette al bambino di sentirsi sufficientemente protetto da poter esplorare, rischiare e sperimentare senza timore del giudizio o della perdita del legame. In questo modo, l'autonomia non è imposta, ma emerge naturalmente come risultato di un processo di fiducia in sé e nell'altro, fondato sulla consapevolezza corporea e sull'esperienza del piacere di agire.

Un ulteriore elemento distintivo della PPA è la centralità attribuita allo sviluppo della capacità di simbolizzare, considerata da Aucouturier come il fondamento stesso dell'apprendimento e della regolazione emotiva. Attraverso la progressiva trasformazione dell'azione motoria in rappresentazione simbolica, il bambino costruisce un ponte tra il vissuto corporeo e la dimensione mentale, imparando a dare senso, forma e parola alle proprie esperienze interne. Questa competenza simbolica non solo costituisce la base per le future abilità cognitive, ma consente anche una più profonda elaborazione affettiva, favorendo il passaggio dall'impulsività all'integrazione delle emozioni. Di grande rilievo è anche la creazione di un contesto educativo non giudicante, che rappresenta uno dei tratti distintivi della PPA rispetto ad altre pratiche educative o terapeutiche. L'ambiente psicomotorio è uno spazio in cui il bambino può esprimere la totalità del proprio essere – aggressivo o fragile, espansivo o timoroso, silenzioso o esuberante – senza sentirsi sbagliato o inadeguato. L'assenza di giudizio non implica assenza di regole, ma la costruzione di un clima relazionale in cui ogni manifestazione viene accolta come portatrice di senso, e in cui il comportamento non viene etichettato, ma compreso nella sua funzione espressiva e simbolica.

Infine, la PPA valorizza la funzione del gioco come processo serio e strutturante, riconoscendone il valore formativo e trasformativo. Lungi dall'essere un'attività accessoria o di semplice svago, il gioco è considerato da Aucouturier il linguaggio privilegiato attraverso cui il bambino elabora i propri vissuti profondi, riorganizza le esperienze emotive e costruisce le basi della propria identità. Nel gioco libero e simbolico si intrecciano infatti le dimensioni del piacere, della scoperta e della creazione, permettendo al bambino di affrontare i propri conflitti interni in modo naturale e di trasformarli in risorse per la crescita.

In sintesi, i punti di forza della Pratica Psicomotoria Aucouturier si collocano nella sua visione globale e umanistica dello sviluppo infantile, che integra corpo, emozione, pensiero e relazione in un unico processo di costruzione dell'identità. Essa offre un paradigma educativo che, anziché formare dall'esterno, sostiene dall'interno, restituendo al bambino il diritto di essere protagonista del proprio percorso evolutivo. I punti di forza della Pratica Psicomotoria Aucouturier risiedono nella sua capacità di proporre un modello educativo centrato sul rispetto profondo del bambino come soggetto in divenire, portatore di un ritmo evolutivo, di un linguaggio corporeo e di un mondo affettivo propri. Essa non si propone di "insegnare" o "correggere", ma di accompagnare il bambino nella progressiva costruzione di sé, offrendo uno spazio e un tempo in cui possa riconoscersi, sperimentarsi e crescere in armonia con le proprie potenzialità. Il primo elemento di valore è rappresentato dal rispetto assoluto per il ritmo evolutivo del bambino, inteso come principio fondante di ogni intervento psicomotorio. La PPA rifiuta qualsiasi forma di anticipazione o forzatura, poiché riconosce che ogni bambino possiede tempi interni specifici per accedere a nuove competenze, sia motorie sia simboliche. Tale rispetto si traduce in un atteggiamento educativo che accoglie il bambino là dove si trova nel proprio percorso di sviluppo, senza imporre modelli di prestazione o traguardi esterni, ma valorizzando i processi più che i risultati.

Un secondo punto di forza riguarda la promozione di un'autonomia autentica, non intesa come indipendenza precoce o come obbedienza a regole esterne, ma come conquista interiore che nasce dal

senso di sicurezza affettiva e corporea. L'adulto, garantendo una presenza stabile e coerente, permette al bambino di sentirsi sufficientemente protetto da poter esplorare, rischiare e sperimentare senza timore del giudizio o della perdita del legame. In questo modo, l'autonomia non è imposta, ma emerge naturalmente come risultato di un processo di fiducia in sé e nell'altro, fondato sulla consapevolezza corporea e sull'esperienza del piacere di agire.

Un ulteriore elemento distintivo della PPA è la centralità attribuita allo sviluppo della capacità di simbolizzare, considerata da Aucouturier come il fondamento stesso dell'apprendimento e della regolazione emotiva. Attraverso la progressiva trasformazione dell'azione motoria in rappresentazione simbolica, il bambino costruisce un ponte tra il vissuto corporeo e la dimensione mentale, imparando a dare senso, forma e parola alle proprie esperienze interne. Questa competenza simbolica non solo costituisce la base per le future abilità cognitive, ma consente anche una più profonda elaborazione affettiva, favorendo il passaggio dall'impulsività all'integrazione delle emozioni. Di grande rilievo è anche la creazione di un contesto educativo non giudicante, che rappresenta uno dei tratti distintivi della PPA rispetto ad altre pratiche educative o terapeutiche. L'ambiente psicomotorio è uno spazio in cui il bambino può esprimere la totalità del proprio essere – aggressivo o fragile, espansivo o timoroso, silenzioso o esuberante – senza sentirsi sballato o inadeguato. L'assenza di giudizio non implica assenza di regole, ma la costruzione di un clima relazionale in cui ogni manifestazione viene accolta come portatrice di senso, e in cui il comportamento non viene etichettato, ma compreso nella sua funzione espressiva e simbolica.

Infine, la PPA valorizza la funzione del gioco come processo serio e strutturante, riconoscendone il valore formativo e trasformativo. Lungi dall'essere un'attività accessoria o di semplice svago, il gioco è considerato da Aucouturier il linguaggio privilegiato attraverso cui il bambino elabora i propri vissuti profondi, riorganizza le esperienze emotive e costruisce le basi della propria identità. Nel gioco libero e simbolico si intrecciano infatti le dimensioni del piacere, della scoperta e della creazione, permettendo al bambino di affrontare i propri conflitti interni in modo naturale e di trasformarli in risorse per la crescita.

In sintesi, i punti di forza della Pratica Psicomotoria Aucouturier si collocano nella sua visione globale e umanistica dello sviluppo infantile, che integra corpo, emozione, pensiero e relazione in un unico processo di costruzione dell'identità. Essa offre un paradigma educativo che, anziché formare dall'esterno, sostiene dall'interno, restituendo al bambino il diritto di essere protagonista del proprio percorso evolutivo (Aucouturier, 2000).

1.2 La struttura della seduta di PPA

La struttura della Pratica Psicomotoria Aucouturier si articola secondo una sequenza di momenti strettamente interconnessi, ognuno dei quali risponde a una precisa finalità educativa ed evolutiva. Essa non si configura come un insieme di attività prestabilite, ma come un processo dinamico che rispetta i tempi, i ritmi e le modalità espressive di ciascun bambino, riconoscendone il valore singolare e irripetibile dell'esperienza corporea. Il primo momento, definito gioco senso-motorio libero, costituisce il nucleo centrale della seduta e rappresenta il luogo privilegiato in cui il bambino può esprimere in modo spontaneo la propria energia vitale. Attraverso il movimento libero – salti, corse, rotolamenti, cadute controllate, lotte simboliche o costruzioni di percorsi – il bambino esplora le possibilità del proprio corpo, misura le proprie forze e sperimenta il piacere sensomotorio come via di conoscenza e di regolazione emotiva. In questa fase l'adulto assume un ruolo di presenza discreta ma significativa: osserva con attenzione, garantisce la sicurezza fisica e affettiva del contesto, ma si astiene dall'intervenire in modo direttivo o interpretativo, poiché il senso profondo dell'esperienza appartiene al bambino e trova la propria espressione nel linguaggio del corpo.

Con il progressivo sviluppo, il gioco tende a evolvere verso la dimensione simbolica, che costituisce il secondo momento della pratica. In questa fase, il corpo “diventa racconto” e i materiali presenti nello spazio – cuscini, teli, corde, cubi di gommapiuma – si trasformano in elementi narrativi: case, caverne, letti, veicoli, personaggi o scenari immaginari che riflettono il mondo interno del bambino. Il gioco simbolico non è indotto né orientato dall'adulto, ma emerge naturalmente quando il bambino ha interiorizzato sufficientemente le esperienze

motorie e affettive precedenti, trovando nel simbolo una forma di mediazione tra il vissuto corporeo e la rappresentazione mentale. Il compito dell'adulto, in questa fase, è quello di sostenere la coerenza emotiva della narrazione ludica, offrendo una presenza stabile, empatica e contenitiva che permetta al bambino di sentirsi accolto e riconosciuto, senza che la sua libertà creativa venga limitata da interventi direttivi o interpretazioni precoci.

Il terzo momento, dedicato al disegno e alla parola, rappresenta la fase di trasformazione più sottile e complessa del processo psicomotorio. Ciò che è stato agito e vissuto attraverso il corpo si traduce ora in traccia grafica e successivamente in linguaggio verbale, consentendo al bambino di prendere distanza dall'esperienza immediata e di iniziare un processo di simbolizzazione secondaria. Il disegno, in questo contesto, non ha una funzione estetica o valutativa, ma costituisce uno strumento di elaborazione psichica attraverso il quale il bambino organizza, rappresenta e comunica i propri vissuti. La parola che segue il disegno non è una spiegazione, ma una forma di narrazione che consente di integrare il piano emotivo, motorio e cognitivo, favorendo così il passaggio dalla dimensione sensoriale e corporea a quella mentale e riflessiva. In tal modo, la PPA si configura come un percorso globale di crescita in cui corpo, emozione e pensiero si intrecciano in un processo continuo di costruzione dell'identità e di sviluppo dell'autonomia personale (Aucouturier, 2000; Aucouturier & Leboulch, 2004).

1.3 Il ruolo dell'adulto

Il ruolo dell'adulto nella Pratica Psicomotoria Aucouturier rappresenta uno degli aspetti più delicati e determinanti dell'intero dispositivo educativo, poiché la qualità della relazione che egli instaura con il bambino costituisce la condizione di possibilità affinché il processo di espressione, simbolizzazione e costruzione dell'identità possa realizzarsi in modo autentico. L'adulto aucouturieriano non si configura come un istruttore, né come un animatore che guida o dirige le attività, ma come una presenza costante, forte, chiara e contenitiva, capace di offrire al bambino un riferimento stabile e coerente all'interno di uno spazio di libertà regolata. La sua autorità non deriva dall'esercizio del controllo o dell'imposizione, bensì dalla coerenza tra ciò che comunica

con il corpo, la parola e l'atteggiamento, e ciò che realmente rappresenta nella relazione educativa. In questa prospettiva, l'adulto diviene garante di un clima affettivo e relazionale fondato sulla fiducia reciproca, in cui il bambino può sentirsi accolto nella totalità della propria esperienza, compresa quella emotiva e corporea, spesso non ancora mediata dal linguaggio verbale.

La postura educativa dell'adulto si articola intorno a tre funzioni fondamentali, che costituiscono i cardini della sua azione:

- l'accoglienza. Accogliere, nel senso *aucouturieriano*, significa validare ciò che il bambino porta di sé – le sue emozioni, i suoi movimenti, i suoi racconti impliciti – senza ricorrere a interpretazioni psicologizzanti o moralistiche, ma riconoscendo e legittimando la sua espressione come significativa in sé. L'adulto accogliente non interpreta, ma ascolta con il corpo e con la presenza, creando le condizioni affinché il bambino possa sentirsi visto e riconosciuto nella propria autenticità.
- la garanzia della sicurezza seconda funzione essenziale implica la capacità di prevenire e contenere i pericoli reali, quelli che potrebbero compromettere l'integrità fisica del bambino o quella dei suoi compagni, senza però interferire con le esperienze che appartengono alla dimensione simbolica o immaginaria del gioco. In questo senso, l'adulto non protegge dal rischio in quanto tale, ma dal pericolo concreto, poiché il rischio moderato rappresenta una componente fondamentale del processo di crescita e di costruzione dell'autonomia.
- la definizione dei limiti riguarda la capacità dell'adulto di porre confini chiari, non imposti in modo autoritario o moralizzante, ma pensati come strumenti di regolazione e di protezione reciproca, affinché il bambino possa comprendere il valore del rispetto di sé e dell'altro.

Attraverso questa modalità di presenza, non direttiva ma fortemente implicata sul piano affettivo e relazionale, l'adulto favorisce la creazione di un clima di fiducia che rende possibile l'esplorazione libera e sicura dell'ambiente e di sé stessi. In un contesto così strutturato,

il bambino può permettersi di “rischiare” in modo sano, di sperimentare nuove possibilità motorie e relazionali, di sbagliare e di riprovare, trovando nella relazione con l’adulto un contenitore affettivo stabile e non giudicante. Tale impostazione si fonda su una visione educativa che riconosce il valore dell’errore e dell’imprevisto come momenti di apprendimento e di crescita, e che considera la fiducia e la coerenza relazionale come strumenti fondamentali per lo sviluppo dell’autonomia e della sicurezza interna. L’adulto, dunque, non guida dall’esterno, ma accompagna dall’interno del processo, offrendo la propria presenza come spazio simbolico entro cui il bambino può elaborare le proprie emozioni, trasformare le proprie paure e scoprire progressivamente il piacere di esistere attraverso il proprio corpo e la relazione con l’altro (Aucouturier, 2000, 2004).

1.4 Criticità e limiti

Ogni approccio educativo autenticamente fondato sul rispetto e sulla complessità del soggetto in crescita richiede, accanto al riconoscimento dei suoi punti di forza, un’analisi onesta e consapevole delle sue criticità e dei suoi limiti. Tale onestà rappresenta, nel pensiero aucouturieriano, una forma di rispetto pedagogico nei confronti sia del bambino sia dell’adulto che si assume la responsabilità del contesto educativo. La Pratica Psicomotoria Aucouturier, pur nella sua grande coerenza teorica e nella sua profondità antropologica, implica infatti una serie di condizioni di attuazione che non sempre risultano facilmente realizzabili nei contesti educativi ordinari.

Una prima criticità riguarda l’elevato livello di formazione e di consapevolezza richiesto all’adulto che conduce la pratica. La postura non direttiva, che rappresenta uno dei cardini metodologici della PPA, non coincide con un atteggiamento di passività o di semplice osservazione distaccata, ma implica una presenza attiva, empatica e profondamente competente, capace di leggere il linguaggio corporeo del bambino e di mantenere un equilibrio costante tra libertà e contenimento. Tale competenza non può essere improvvisata, poiché la non direttività, se non sostenuta da una solida formazione teorica e da un lavoro personale di analisi e riflessione, rischia di tradursi in una forma di assenza educa-

tiva. L'adulto aucouturieriano deve quindi possedere una sensibilità clinico-pedagogica affinata, una capacità di auto-osservazione e una padronanza del setting, che solo un percorso formativo rigoroso può garantire.

Un secondo limite emerge nel momento in cui la PPA viene inserita in contesti scolastici fortemente orientati alla performance, alla misurazione degli apprendimenti e alla produttività del tempo educativo. La logica della Pratica Psicomotoria, fondata sull'ascolto dei tempi interni del bambino e sulla valorizzazione del processo più che del risultato, entra inevitabilmente in tensione con modelli scolastici che privilegiano l'efficienza, la valutazione standardizzata e la gestione di gruppi numerosi. In ambienti educativi di questo tipo, la dimensione qualitativa della relazione e l'attenzione al vissuto individuale rischiano di essere sacrificate a favore di obiettivi quantitativi o di uniformità procedurale. Inoltre, la gestione di gruppi molto estesi rende complesso mantenere quella qualità di presenza e di ascolto che la PPA richiede, poiché la relazione educativa – per essere realmente trasformativa – necessita di uno spazio contenuto, di tempi distesi e di un numero di bambini compatibile con la capacità di osservazione dell'adulto.

Una terza criticità riguarda il rischio di malinteso concettuale, in particolare la tendenza, da parte di alcuni operatori non adeguatamente formati, a confondere la non direttività con il permissivismo. Tale fraintendimento può condurre a situazioni in cui il contesto perde i suoi riferimenti di sicurezza e di contenimento, generando disorientamento nel bambino. La non direttività, infatti, non equivale all'assenza di regole o alla libertà senza limiti, ma si fonda su una presenza adulta fortemente strutturata, in grado di sostenere il gioco e di garantire al tempo stesso la sicurezza fisica ed emotiva. Quando questo quadro non è chiaro o la postura dell'adulto non è sufficientemente rigorosa, la pratica rischia di perdere la sua efficacia e di trasformarsi in una semplice esperienza di gioco priva di valore simbolico ed educativo.

In sintesi, la Pratica Psicomotoria Aucouturier funziona pienamente solo quando il quadro di riferimento è solido, il setting è definito e la postura dell'adulto è sostenuta da un atteggiamento di costante

riflessione, coerenza e rigore. La delicatezza della metodologia, la profondità delle dinamiche relazionali coinvolte e la necessità di una formazione specifica rendono la PPA una pratica tanto potente quanto esigente, che richiede istituzioni e professionisti capaci di sostenerne i presupposti teorici e le condizioni operative. Solo in questo equilibrio tra libertà e struttura, tra presenza e discrezione, la PPA può realizzare appieno la propria finalità educativa: accompagnare il bambino nella costruzione di sé attraverso il corpo, il gioco e la relazione. (Aucouturier, 2004).

2. Analogie tra Psicomotricista ed Educatore

Il profilo dell'adulto che conduce la Pratica Psicomotoria Aucouturier presenta numerose analogie con quello dell'educatore che opera nei servizi educativi per l'infanzia 0–6 anni, poiché entrambi sono chiamati a incarnare una professionalità relazionale fondata sulla presenza autentica, sull'ascolto empatico e sulla capacità di costruire contesti affettivamente sicuri. La postura non direttiva dell'adulto psicomotricista – che non equivale a passività o neutralità, ma a una forma di partecipazione vigile, rispettosa e contenitiva – richiama fortemente la postura educativa richiesta nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, dove il bambino esplora, gioca e apprende attraverso il corpo e la relazione. In entrambi i casi, la competenza professionale non risiede nella trasmissione di saperi o nella conduzione di attività prestabilite, ma nella capacità di leggere i segnali corporei, emotivi e comunicativi del bambino, sostenendo i processi evolutivi senza anticiparli né forzarli.

Come l'adulto aucouturieriano, anche l'educatore 0–6 deve saper mantenere un equilibrio delicato tra libertà e contenimento, tra disponibilità affettiva e fermezza, tra fiducia nelle potenzialità del bambino e responsabilità nel garantirgli un ambiente protetto. Entrambi agiscono all'interno di una cornice educativa che valorizza l'autonomia, l'espressione libera e la costruzione di significati personali, ma che al tempo stesso richiede una presenza adulta chiara, stabile e coerente, capace di fornire punti di riferimento rassicuranti. La qualità di tale presenza costituisce la vera garanzia di sicurezza, non tanto attraverso regole imposte dall'esterno, quanto grazie alla coerenza interna

dell'adulto e alla sua capacità di offrire una continuità affettiva e comunicativa.

Una delle criticità più rilevanti di entrambi i ruoli riguarda l'elevato livello di formazione e di consapevolezza richiesto. La non direttività – cardine della PPA e principio ispiratore di molte pratiche educative nei servizi per l'infanzia – non può essere improvvisata, poiché, se non sorretta da solide basi teoriche e da un profondo lavoro di riflessione personale, rischia di trasformarsi in permissivismo o in una forma di assenza educativa. Sia il conduttore della pratica psicomotoria sia l'educatore 0–6 devono essere in grado di reggere la complessità del “non fare apparente”, che in realtà implica un'intensa attività di osservazione, di interpretazione implicita e di scelta intenzionale. Tale competenza professionale nasce da un percorso formativo che intreccia conoscenze psicologiche, pedagogiche e corporee con una costante autoanalisi delle proprie risonanze emotive nella relazione con il bambino.

In questa prospettiva, il parallelismo tra le due figure diventa particolarmente evidente: entrambe incarnano un modello di adulto che non domina la relazione, ma la abita in modo consapevole; che non trasmette semplicemente contenuti, ma costruisce esperienze; che non si limita a educare, ma si lascia a sua volta trasformare dall'incontro con il bambino. La pratica psicomotoria e i servizi educativi per l'infanzia condividono così una medesima etica della relazione, basata sulla fiducia nei processi di crescita spontanei, sull'importanza del corpo come linguaggio originario e sulla convinzione che l'educazione sia, prima di tutto, un incontro tra soggettività in formazione (Bertolini, Rinaldi, 2018).

2.1 L'autoriflessività: competenza fondamentale

L'autoriflessività rappresenta una componente cruciale della professionalità sia dello psicomotricista che dell'educatore nei servizi educativi 0–6 anni, poiché costituisce il presupposto per una presenza adulta autentica, coerente e funzionale all'interno del percorso educativo (Schön, 1983; Rinaldi, 2001). Essa implica la capacità di osservare e analizzare in modo costante il proprio comportamento, le proprie

reazioni emotive e le proprie modalità relazionali, riconoscendo punti di forza, limiti e zone di vulnerabilità (Dewey, 1933). Tale consapevolezza permette all'adulto di modulare il proprio intervento, evitando automatismi, giudizi precipitativi o atteggiamenti direttivi non necessari, e favorendo al contempo un clima relazionale in cui il bambino si sente accolto, compreso e libero di esprimersi (Winnicott, 1971).

Nella Pratica Psicomotoria Aucouturier, in particolare, lo psicomotricista, attraverso l'autoriflessione, riesce a interpretare correttamente i segnali corporei e affettivi del bambino, a contenere le proprie emozioni, a regolare il ritmo e la tensione della seduta e a garantire una presenza che sostiene senza invadere e guida senza dirigere, consolidando la sicurezza interna del bambino e promuovendo lo sviluppo dell'autonomia e della capacità simbolica (Aucouturier, 2005).

Allo stesso modo, l'educatore nei servizi 0-6 anni beneficia enormemente della pratica riflessiva, poiché essa consente di riconoscere le proprie competenze e i propri limiti nel rapporto con il gruppo di bambini, di valutare l'efficacia delle strategie adottate e di adattare l'azione educativa alle esigenze specifiche di ciascun bambino e dell'intero gruppo (Mortari, 2003). L'adulto consapevole delle proprie risorse e dei propri confini è infatti in grado di esercitare un'autorità pedagogica fondata sulla coerenza e sulla fiducia piuttosto che sul controllo, favorendo un contesto in cui la sperimentazione, l'esplorazione e l'errore sono riconosciuti come elementi essenziali del processo di apprendimento (Bondioli, 2012).

L'autoriflessione ha inoltre un effetto positivo sulle dinamiche interne del gruppo di lavoro: la capacità di riconoscere i propri limiti, di confrontarsi con i colleghi e di condividere dubbi e strategie favorisce una cultura collaborativa, riduce conflitti derivanti da incomprensioni o rigidità operative e contribuisce alla costruzione di una coerenza educativa tra gli adulti (Rinaldi, 2001; Mortari, 2003). In questo senso, la pratica riflessiva non solo rafforza l'efficacia dell'intervento educativo a livello individuale, ma contribuisce a creare un ambiente professionale armonico e integrato, in cui l'attenzione al bambino e alla qualità della relazione educativa è sostenuta da un lavoro di équipe fondato

sul dialogo, sulla responsabilità condivisa e sulla consapevolezza dei processi relazionali.

In definitiva, l'autoriflessione si configura come uno strumento essenziale per l'adulto educativo: rende la presenza autentica, favorisce interventi pedagogicamente adeguati, sostiene la sicurezza emotiva del bambino e rafforza le dinamiche collaborative tra professionisti, configurandosi come elemento imprescindibile per un percorso educativo efficace, preventivo e trasformativo (Schön, 1983; Aucouturier, 2005).

In sintesi, la Pratica Psicomotoria Aucouturier e le esperienze educative nei servizi 0–6 anni condividono un principio pedagogico fondamentale: il riconoscimento del bambino come soggetto attivo, portatore di un ritmo evolutivo, di bisogni affettivi e di un linguaggio corporeo che richiede di essere accolto, osservato e rispettato. Entrambi gli approcci evidenziano come la centralità del corpo, del gioco e della relazione costituisca il fondamento dello sviluppo emotivo, simbolico e cognitivo, sottolineando l'importanza di un contesto educativo sicuro, coerente e non giudicante. La qualità della relazione tra adulto e bambino, la capacità di modulare la propria presenza, di garantire sicurezza e limiti chiari senza ricorrere a direttività coercitiva, emerge come elemento imprescindibile per il successo del percorso educativo.

L'autoriflessività dell'adulto, che si tratti dello psicomotricista o dell'educatore 0–6, si rivela determinante per rendere autentica e funzionale la presenza pedagogica: la conoscenza dei propri limiti, delle proprie competenze e delle proprie emozioni consente di intervenire in modo calibrato, di sostenere la crescita del bambino e di favorire l'autonomia, la capacità simbolica e la regolazione affettiva. Parallelamente, questa consapevolezza professionale contribuisce a migliorare le dinamiche di gruppo tra colleghi, favorendo collaborazione, coerenza educativa e una cultura del lavoro condivisa che valorizza la qualità delle relazioni e la continuità degli interventi.

Nonostante le criticità e le difficoltà di attuazione – come l'elevata richiesta di formazione, la complessità della gestione dei gruppi e il rischio di fraintendimenti metodologici – la PPA e le pratiche educa-

tive ispirate a essa offrono benefici profondi e duraturi. Esse rappresentano un paradigma educativo capace di coniugare libertà e struttura, esplorazione e contenimento, autonomia e sicurezza, restituendo al bambino la possibilità di apprendere, di sperimentare e di crescere secondo i propri tempi e le proprie modalità. In ultima analisi, queste esperienze sottolineano come l'investimento nella qualità della presenza adulta e nella consapevolezza pedagogica costituisca la chiave per promuovere uno sviluppo equilibrato, integrato e sostenibile, confermando il valore della relazione educativa come strumento di trasformazione, prevenzione e promozione del benessere infantile.

3. Life Skills: Attivazione della comunicazione a una e due vie

Il gioco di attivazione a una o due vie è stato proposto con l'obiettivo di favorire una riflessione consapevole sull'importanza della comunicazione all'interno delle relazioni educative e professionali, intesa come processo intenzionale e responsabile che coinvolge dimensioni verbali, non verbali ed emotive (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967). Attraverso l'esperienza ludica, gli educatori sono stati invitati a osservare il proprio modo personale di comunicare, a riconoscere modalità abituali, automatismi e stili relazionali, nonché a riflettere su come questi influenzino la qualità dello scambio con l'altro, attivando processi di consapevolezza professionale fondamentali per la relazione educativa (Schön, 1983). Il gioco ha inoltre offerto uno spazio protetto in cui sperimentare l'ascolto, l'adattamento reciproco e la gestione delle incomprensioni, stimolando processi di autoriflessione che sostengono una comunicazione educativa più intenzionale, efficace e coerente (Mortari, 2003).

L'educazione alle *life skills* attraverso il gioco di attivazione a una o due vie, rivolto a un gruppo di educatori, si fonda sull'idea che le competenze personali, relazionali ed emotive non possano essere trasmesse in modo esclusivamente teorico, ma necessitino di essere vissute, esperite e successivamente rielaborate in modo riflessivo (Dewey, 1938; WHO/OMS, 1997). Il gioco di attivazione rappresenta in questo senso

un dispositivo pedagogico privilegiato, poiché coinvolge simultaneamente corpo, emozione, cognizione e relazione, attivando processi di apprendimento significativi e trasformativi (Kolb, 1984).

Nel gioco di attivazione a una via, il partecipante è chiamato principalmente a mettersi in ascolto di sé: del proprio corpo, delle proprie reazioni emotive, dei propri tempi di risposta e delle proprie modalità di presenza. Questo tipo di esperienza favorisce lo sviluppo di life skills quali la consapevolezza di sé, la gestione delle emozioni, l'attenzione e l'autoregolazione, competenze considerate centrali per l'agire educativo (WHO/OMS, 1997). L'educatore, vivendo in prima persona la necessità di riconoscere i propri limiti, di tollerare l'incertezza e di modulare l'azione senza riferimenti esterni costanti, sperimenta dinamiche che sono alla base della relazione educativa con i bambini (Mortari, 2003).

Il gioco di attivazione a due vie, invece, introduce in modo più esplicito la dimensione relazionale e comunicativa. L'educatore è chiamato a coordinare il proprio agire con quello dell'altro, a leggere segnali verbali e non verbali e a negoziare ritmi, ruoli e intenzioni, attivando life skills fondamentali quali la comunicazione efficace, l'empatia, la collaborazione, la gestione dei conflitti e il *problem solving* relazionale (Rogers, 1961; WHO/OMS, 1997). Il gioco diventa così uno spazio protetto in cui sperimentare la complessità della relazione senza il timore del giudizio o dell'errore, trasformando l'esperienza in occasione di apprendimento (Bondioli, 2012).

Dal punto di vista pedagogico, il valore del gioco di attivazione risiede anche nella sua funzione di livellamento dei ruoli: all'interno del setting ludico-formativo, gli educatori non agiscono come professionisti "competenti", ma come persone in apprendimento. Questo permette di ridurre le difese, favorire l'autenticità e creare un clima di fiducia reciproca, condizione essenziale per lo sviluppo delle life skills e per la costruzione di significati condivisi (Rinaldi, 2001).

Elemento centrale del processo è la rielaborazione riflessiva successiva al gioco. Attraverso il confronto guidato, gli educatori sono accompagnati a collegare l'esperienza vissuta alle competenze di vita

attivate, riconoscendo parallelismi con il proprio agire educativo quotidiano. In questo passaggio, il gioco smette di essere solo attivazione e si configura come strumento di consapevolezza professionale, favorendo il trasferimento delle life skills dal contesto formativo a quello lavorativo (Schön, 1983).

In sintesi, il gioco di attivazione a una o due vie, inserito in un percorso di formazione per educatori, rappresenta un potente strumento educativo per l'educazione alle life skills, poiché consente di apprendere attraverso l'esperienza, di integrare dimensione corporea, emotiva e relazionale e di sostenere lo sviluppo di competenze fondamentali per una pratica educativa consapevole, riflessiva e autentica (Dewey, 1938; WHO/OMS, 1997).

4. Prospettive di applicazione e sviluppo nei contesti educativi

Alla luce dell'analisi teorica e metodologica della Pratica Psicomotoria Aucouturier e dei parallelismi individuati con il lavoro educativo nei servizi 0-6 anni, emergono significative prospettive di applicazione e sviluppo nei contesti educativi contemporanei. In primo luogo, i principi fondanti della PPA possono costituire un riferimento pedagogico trasversale per la progettazione educativa, anche al di là di contesti specificamente psicomotori. La centralità del corpo, del gioco libero e della relazione affettivamente significativa può infatti orientare l'organizzazione degli spazi, dei tempi e delle proposte educative nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, favorendo ambienti che sostengano l'esplorazione autonoma, la simbolizzazione e la regolazione emotiva dei bambini.

Una prospettiva rilevante riguarda l'integrazione dei principi aucouturieriani nella formazione iniziale e continua degli educatori. La postura non direttiva, la capacità di osservazione sensibile e l'autoriflessività dell'adulto richiedono infatti un lavoro formativo che non si limiti alla trasmissione di conoscenze teoriche, ma che includa esperienze corporee, momenti di rielaborazione riflessiva e spazi di confronto tra

pari. In questo senso, la PPA può offrire un modello formativo efficace per sostenere lo sviluppo di competenze relazionali, comunicative ed emotive, fondamentali per una presenza educativa autentica e consapevole.

Un ulteriore ambito di sviluppo riguarda il lavoro di équipe nei servizi educativi. L'attenzione alla qualità della relazione, alla coerenza pedagogica e alla consapevolezza dei processi emotivi e comunicativi può tradursi in pratiche di riflessione condivisa, supervisioni pedagogiche e momenti di osservazione congiunta, ispirati ai principi della pratica riflessiva. In questa prospettiva, l'approccio *aucouturieriano* contribuisce non solo al benessere e allo sviluppo dei bambini, ma anche alla costruzione di contesti professionali più collaborativi, capaci di sostenere gli educatori nella complessità del loro ruolo.

Dal punto di vista educativo-preventivo, la valorizzazione del gioco corporeo e simbolico come linguaggio privilegiato del bambino apre inoltre prospettive significative in termini di inclusione e di sostegno alle fragilità. La PPA, con la sua attenzione al ritmo individuale e alla sicurezza affettiva, può rappresentare un riferimento importante per accogliere bambini con bisogni educativi speciali, difficoltà relazionali o vissuti emotivi complessi, offrendo loro uno spazio di espressione non giudicante e rispettoso della soggettività.

Infine, l'integrazione tra Pratica Psicomotoria *Aucouturier* ed educazione alle *life skills*, come evidenziato nelle esperienze di attivazione comunicativa a una e due vie, apre nuove possibilità di sviluppo nei percorsi di educazione socio-emotiva. L'esperienza corporea, il gioco e la rielaborazione riflessiva possono diventare strumenti privilegiati per sostenere nei bambini – e negli adulti che li accompagnano – competenze quali la consapevolezza di sé, l'empatia, la comunicazione efficace e la gestione delle emozioni, contribuendo alla costruzione di contesti educativi più umani, sostenibili e orientati al benessere globale della persona.

Bibliografia

Aucouturier, B. (2005). *Il metodo Aucouturier: fantasmi d'azione e pratica psicomotoria*. Roma: Armando Editore.

Aucouturier, B. (2000). *La pratique psychomotrice: Fondements théoriques et applications*. Paris: ESF.

Aucouturier, B., & Leboulch, S. (2004). *Pratique psychomotrice et développement de l'enfant*. Paris: Dunod.

Bertolini, P., & Rinaldi, C. (2018). *Pedagogia della prima infanzia: Teorie e pratiche educative 0-6 anni*. Milano: FrancoAngeli.

Bondioli, A. (2012). *Valutare la qualità nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: D.C. Heath.

Imoda, G. (2015). *Educare nei servizi 0-6: Professionalità e competenze*. Roma: Carocci.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Milano: Cortina.

Rinaldi, C. (2001). *In dialogo con Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock.

WHO/OMS (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. <https://iris.WHO/OMS.int/server/api/core/bitstreams/87fe5602-fd22-4d61-8605-26aa6a21f4c8/content> (ultimo accesso 22/2/2026).

Scheda metodologica sintetica

- La Pratica Psicomotoria Aucouturier

Titolo del workshop: La Pratica Psicomotoria Aucouturier

Conduttrice/conduttore: Silvia Bello

Durata complessiva: 1,5 ore

Destinatari: Operatori socio-educativi

1. Cornice teorico-pedagogica

La pratica psicomotoria di Bernard Aucouturier si basa su una visione globale del bambino, considerato nella sua unità di corpo, emozioni, relazione e pensiero. Il corpo è il primo strumento di conoscenza e di espressione, attraverso il quale il bambino costruisce la propria identità e il rapporto con il mondo.

Il gioco spontaneo e il movimento rappresentano modalità privilegiate di espressione affettiva e simbolica: attraverso l'azione corporea il bambino rielabora le proprie esperienze, sviluppa sicurezza emotiva e avvia il passaggio dall'agire al pensiero. La pratica si svolge in uno spazio strutturato ma non direttivo, che offre contenimento e libertà di espressione nel rispetto dei tempi evolutivi.

L'adulto assume un ruolo di presenza empatica e di osservazione, senza dirigere l'attività, sostenendo i processi di maturazione affettiva, relazionale e cognitiva. In una prospettiva pedagogica, la pratica psicomotoria di Aucouturier favorisce il benessere, la costruzione dell'immagine di sé e sostiene i processi di apprendimento.

2. Finalità e obiettivi

Finalità generale: Il laboratorio si propone di offrire una prima conoscenza della pratica psicomotoria di Bernard Aucouturier, dei suoi presupposti teorici e dei principali principi educativi e pedagogici, favorendo negli educatori lo sviluppo di uno sguardo più consapevole e aperto sul bambino. La finalità è sostenere una diversa modalità di osservazione e interpretazione dei gesti, dei comportamenti e del gioco, riconoscendo il corpo e l'azione come linguaggi fondamentali dell'esperienza e dello sviluppo.

Obiettivi specifici:

- Conoscere in modo generale la pratica psicomotoria di Bernard Aucouturier e i suoi riferimenti teorici.
- Comprendere i principali principi educativi e pedagogici che orientano la pratica psicomotoria.
- Riconoscere il valore del movimento e del gioco spontaneo come strumenti di espressione affettiva e simbolica.
- Sviluppare uno sguardo osservativo più attento e non giudicante nei confronti dei comportamenti corporei e ludici del bambino.
- Acquisire una prima capacità di lettura dei gesti, delle azioni e delle modalità di gioco in una chiave psicomotoria ed educativa.
- Favorire una maggiore consapevolezza del ruolo dell'adulto come presenza osservante, contenitiva e facilitante.

3. Struttura e metodologia:

L'incontro è stato articolato in una prima parte teorica, supportata da slide, finalizzata a fornire una panoramica introduttiva sulla pratica psicomotoria di Bernard Aucouturier e sui suoi principali riferimenti educativi e pedagogici. A seguire, è stato previsto uno spazio di confronto e dialogo, durante il quale i partecipanti hanno potuto porre domande e condividere riflessioni ed esperienze, favorendo una rielaborazione partecipata dei contenuti e un collegamento con la pratica educativa quotidiana.

4. Sequenza operativa			
Fase	Durata	Descrizione sintetica	Focus pedagogico
Introduzione / accoglienza	10 min.	Accoglienza dei partecipanti, presentazione del laboratorio, degli obiettivi e della struttura dell'incontro.	Creare un clima di ascolto e fiducia e predisporre uno spazio relazionale favorevole al confronto.
Attività centrale	45 min.	Presentazione dei contenuti teorici della pratica psicomotoria di Bernard Aucouturier attraverso slide, con riferimenti ai principali principi educativi e pedagogici.	Offrire una base teorica condivisa e stimolare una lettura del gesto, del comportamento e del gioco del bambino in chiave psicomotoria.
Restituzione	15 min.	Spazio di confronto, domande e condivisione di riflessioni ed esperienze da parte dei partecipanti, a partire dai contenuti presentati.	Favorire la rielaborazione dei contenuti, sostenere uno sguardo osservativo più consapevole e collegare teoria e pratica educativa.
Chiusura	10 min.	intesi conclusiva, eventuali chiarimenti finali e saluti.	intesi conclusiva, eventuali chiarimenti finali e saluti.
5. Osservazioni e risultati Durante l'incontro si è osservata una buona partecipazione da parte dei presenti, accompagnata da interesse e coinvolgimento attivo. I partecipanti hanno mostrato attenzione ai contenuti proposti e disponibilità al confronto, intervenendo con domande e riflessioni. Il laboratorio ha favorito una prima acquisizione di conoscenze sulla pratica psicomotoria di Aucouturier e ha stimolato l'emergere di uno sguardo più aperto e consapevole nell'osservazione dei comportamenti, dei gesti e del gioco del bambino.			
6. Analisi pedagogica – Potenzialità: Il laboratorio ha mostrato una buona capacità di coinvolgimento dei partecipanti e di stimolare interesse e riflessione – Punti di attenzione: È emersa la necessità di approfondire ulteriormente i contenuti teorici e di affiancarli a esempi più concreti e operativi, per facilitare il collegamento con la pratica educativa quotidiana. – Sviluppi futuri: Si propone la progettazione di ulteriori incontri di approfondimento, con maggiore spazio esperienziale e di osservazione, per consolidare le competenze e sostenere l'integrazione della prospettiva psicomotoria nei contesti educativi.			
7. Materiali: slide			

L'educatore socio-pedagogico al nido d'infanzia:

**Analisi delle competenze in situazione e utilizzo
dell'albo illustrato come strumento educativo**

Eva Lanzutti



*Parole chiave: Riconoscimento professionale, Competenza, Albo illustrato, Infanzia,
Processi riflessivi.*

Introduzione

Nella società contemporanea si assiste ad un crescente interesse verso la cultura dell'infanzia, l'importanza dei diritti legati a questa fase della vita e il ruolo determinante dei primi anni per un armonioso sviluppo. Questa consapevolezza non è sempre accompagnata dal riconoscimento del valore dei professionisti dell'educazione. Educatrici ed educatori operano in contesti complessi e per svolgere efficacemente questo compito non è sufficiente “avere un grande cuore” ma è di primaria importanza sviluppare competenze a seguito di una formazione specifica e oltre a un costante aggiornamento. Riconoscere autenticamente la cultura dell'infanzia significa dunque distinguere anche la competenza, la responsabilità e la dignità professionale di chi, attraverso la relazione e la cura contribuisce quotidianamente a costruire le fondamenta di tale cultura.

Nel corso dell'intervento “L'educatore socio-pedagogico al nido d'infanzia. Analisi delle competenze e utilizzo dell'albo illustrato come strumento educativo”, presso il Centro I.D.E.A.R. sono stati presentati a professionisti dell'educazione ed in formazione, alcuni aspetti fondamentali che caratterizzano l'educatore socio-pedagogico nei servizi 0-6: dagli aspetti relazionali all'interno di un nido d'infanzia, alla formazione fino agli strumenti educativi più innovativi.

1. Principi e Teorie di Riferimento

Tramita nel testo “L'educatore imperfetto” sottolinea come la figura dell'educatore non possa essere definita come perfetta o predefinita data la sua natura intrinseca di professionista in movimento, sempre da ridefinire in base al contesto in cui opera, i destinatari delle proprie ricerche/azioni e quadri teorici che si ridimensionano. L'educatore è una figura che riflette costantemente sul senso dell'azione educativa sottolineando la complessità del lavoro educativo composto dalle dimensioni relazionali, contesti istituzionali, sociali, culturali che influenzano ogni intervento. Il punto di partenza per il lavoro educa-

tivo è la formazione che è continua e solo attivando un processo riflessivo sul proprio agire sarà possibile per un buon educatore costruire competenze per uno sviluppo continuo.

Le competenze non si costruiscono solo tramite conoscenza formale ma anche attraverso il vissuto professionale, l'esperienza e la riflessione. Il "saper agire in situazione" si rivela essere una delle competenze principali di un educatore (Fioretti, Sposetti, Szpunar, 2023) intensa come la capacità di contestualizzare per poter rispondere nel modo più efficace possibile alle richieste di un particolare contesto per giungere all'obiettivo riuscendo ad applicare conoscenze teoriche acquisite in altri contesti. Un elemento importante nel riconoscimento professionale dell'educatore sta nell'utilizzo di linguaggio specifico, nell'aggiornamento costante con altri professionisti del settore e il costante riferimento alle teorie pedagogiche nelle proprie pratiche. Questo aspetto risulta fondamentale specialmente per il periodo storico e normativo che la categoria degli educatori sta vivendo. Con la legge 55/2024 si istituisce L'Ordine delle Professioni Pedagogiche ed Educative insieme agli albi per Pedagogisti ed Educatori Professionali Socio-Pedagogici definendo ruoli e requisiti di accesso alla professione distinguendosi dal percorso professionale sanitario. L'istituzione di un albo professionale tutela le figure professionali iscritte garantendo la valorizzazione del ruolo attraverso il riconoscimento della professione anche a livello legale, una formazione continua e una maggiore opportunità di networking con altri professionisti del Terzo Settore.

Ai fini del workshop le teorie di Loris Malaguzzi rispetto alla documentazione costituiscono dei riferimenti essenziali. Nel testo "Il gioco delle parti" (2024) sono raccolti gli scritti di Malaguzzi per esplorare la sua visione pedagogica nella quale viene esplicitata l'importanza della documentazione all'interno dei servizi della prima infanzia. La documentazione risulta utile agli educatori per riflettere sul proprio agire educativo e per rendere visibili i processi di apprendimento e di sviluppo dei bambini. Sta quindi nelle competenze dell'educatore riuscire a sviluppare delle corrette ed efficaci documentazioni all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia in base all'obiettivo finale.

Per quanto riguarda la presentazione degli albi illustrati all'interno del workshop sono stati presentati nella loro dimensione strutturale e pedagogica.

Nel corso di una storia “parole e immagini si giustappongono, si palleggiano il racconto, una omette l'altro amplifica, una descrive l'altro evoca, una specifica l'altro aggiunge, in un'alternanza perfetta capace di creare racconto arioso e dinamico per occhi, orecchio e respiro” (Terrusi, 2012, p. 95).

Terrusi, in “Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia (2012), descrive con precisione la struttura degli albi illustrati che sono caratterizzati da un rapporto dialettico tra parole e immagini. Le parole possono descrivere le immagini riportate nell'albo oppure essere in contrasto generando emozioni e sensazioni di vario tipo nel lettore.

L'albo illustrato si presenta quindi come un'opera aperta perché da un lato postula l'intervento dell'interpretazione libera del lettore e dall'altro esibisce caratteristiche proprie, per struttura formale e specificità comunicativa, capaci di guidare, accogliere e suscitare l'esperienza della lettura.

Per quanto complessa la descrizione della struttura di un albo illustrato possa sembrare è invece lo strumento più adatto per coinvolgere anche i bambini della fascia d'età 0-3 nella lettura e nella fruizione anche autonoma dello strumento. La struttura dell'albo illustrato rispetta i tempi di attenzione e sviluppo dei bambini, ma sta poi al lettore – o comunque a chi legge per lui e propone l'esperienza sia genitore o educatore – identificare i testi più adatti in base agli interessi e fase di sviluppo.

Conoscere l'albo illustrato, la sua struttura e i meccanismi fondamentali che lo compongono, diventa uno dei passi necessari per occuparsi poi della selezione, della pratica della lettura e della reazione del lettore.

L'albo illustrato presenta, inoltre, come aspetto peculiare la necessaria presenza dell'altro. questa condizione può sostenere o rafforzare il legame tra il bambino e l'adulto che lo accompagna nella lettura perché *“diversamente dalla televisione e da altri mezzi di comunicazione elettronici oggi presenti a tutti i livelli, i libri richiedono la partecipazione concreta degli adulti: compagni di viaggio vivi e caldi, con braccia accoglienti, occhi e orecchie acuti, mani capaci di dare carezze mentre voltano le pagine, e magari un certo gusto per la recitazione”* (Spitz, 2001, p. 19).

La lettura degli albi illustrati può costituire il primo passo per avvicinare i più piccoli alla letteratura, stimolare la creatività oppure affrontare in modo rispettoso e sensibile, con un linguaggio opportuno diversi momenti delicati della vita come, ad esempio, la nascita di un fratello, il primo giorno di scuola, il diventare grande, un lutto.

2. Il workshop: “Stereotipo o verità? L'educatore socio-pedagogico nei servizi 0-6 e strumenti educativi applicabili”.

Il workshop si è svolto all'interno del Centro I.D.E.A.R. allestendo un setting accogliente e predisponendo le sedute per i partecipanti in semicerchio in modo da favorire un clima di scambio e confronto. All'ingresso sono stati posizionati i vari albi illustrati messi a disposizione per una personale consultazione da parte dei partecipanti e successivamente per la lettura conclusiva di gruppo.

Il workshop ha consentito, in particolare attraverso l'analisi delle azioni di progettazione e documentazione nei servizi per la prima infanzia, di valorizzare la professione e le competenze fondamentali per l'educatore socio-pedagogico.

Particolare attenzione è stata dedicata all'uso degli albi illustrati come strumento educativo e relazionale analizzandone la storia, le caratteristiche comunicative e la valorizzazione della lettura in tenera età.

2.1 Obiettivi

- Avviare una riflessione da parte dei partecipanti sulla figura dell'educatore socio-pedagogico all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia.
- Confutare gli stereotipi attraverso l'analisi di episodi concreti, individuando e descrivendo le competenze necessarie per affrontare efficacemente le situazioni esaminate.
- Presentare l'albo illustrato come strumento educativo e relazionale efficace.
- Presentare attraverso la lettura le potenzialità dell'albo illustrato.

2.3 Struttura del workshop

Accoglienza

Il workshop, a partire dalla predisposizione di un setting adeguato, ha condotto i partecipanti nello sviluppo dell'esperienza laboratoriale che si è caratterizzata per tre principali momenti: il primo di carattere teorico e riflessivo relativo alle competenze degli educatori per la prima infanzia e alla presentazione dell'albo illustrato come strumento educativo; il secondo momento è stato dedicato alla lettura degli illustrati scelti dai partecipanti e infine il momento della restituzione e della riflessione collettiva.

Attività centrale

La prima parte dell'incontro è stata dedicata all'individuazione delle competenze fondamentali per un educatore socio-pedagogico in un servizio per la prima infanzia evidenziando in particolare la dimensione della progettazione educativa della relazione con l'altro.

L'intervento ha preso, quindi, avvio con una domanda rivolta ai partecipanti rispetto al *“Che cosa fa l'educatore al nido?”* raccogliendo le varie opinioni con un giro di parola. I partecipanti hanno evidenziato diverse abilità e competenze che spaziano dallo stare in relazione (con

il minore, il suo nucleo familiare di appartenenza, l' équipe di lavoro, il territorio e la rete sociale), alla capacità di progettazione basata sulla competenza di osservazione orientata a garantire il soddisfacimento dei bisogni dei minori coerentemente con una visione pedagogica volta al processo di apprendimento e sviluppo.

Per un educatore è importante saper redigere e comprendere la documentazione pedagogica fondamentale per la costituzione di buone pratiche e utilizzarla come strumento di rilevazione dei risultati e di monitoraggio del proprio operare in un'ottica di miglioramento e di riflessione continui.

Nella conclusione della prima parte sono state presentate diverse esperienze e opportunità che si possono proporre al nido d'infanzia con l'utilizzo degli albi illustrati.

Nella seconda parte è stato simulato un vero e proprio intervento all'interno di un servizio per l'infanzia in cui i partecipanti sono stati invitati a "giocare il ruolo" dei bambini. La lettura dell'albo è stata svolta a terra con i partecipanti disposti in semicerchio con il libro rivolto verso di loro in modo da poter visionare le immagini durante l'ascolto.

Restituzione/Conclusione

Il riscontro da parte dei partecipanti che hanno preso parte al workshop è stato positivo. Al termine della lettura conclusiva di gruppo è stata accolta la risonanza emotiva derivante dall'ascolto attivo dell'albo e dall'immersione nella storia. A seguito della lettura ha preso, poi, avvio una riflessione ulteriore su diverse esperienze professionali e ulteriori opportunità fra cui lo sviluppo di un progetto educativo a partire da un albo illustrato o l'utilizzo dell'albo come strumento per realizzare l'alleanza scuola-famiglia.

3. Prospettive di Applicazione o di Sviluppo

La lettura di un albo illustrato non è un'attività caratterizzata dall'improvvisazione bensì da un'attenta analisi delle tematiche affrontate, dalla connessione tra parola letta, gesti, espressioni e pause per restituire un'autentica esperienza di immersione e riflessione.

L'utilizzo dell'albo illustrato come strumento educativo rappresenta solo una delle molteplici competenze dell'educatore socio-pedagogico, maturate grazie a un processo di formazione continua, alla predisposizione verso tali strumenti e alla costante riflessione sul proprio operato professionale.

Nel corso del workshop sono state affrontate diverse tematiche riguardanti l'educatore socio-pedagogico, tra cui la formazione continua, il lavoro indiretto, l'analisi dei contesti, la progettazione e programmazione, l'organizzazione delle routine intesa non come un processo meccanico e standardizzato, ma piuttosto come elemento fondamentale per garantire prevedibilità e sicurezza, oltre al ruolo dell'albo illustrato come risorsa educativa.

Questi approfondimenti hanno offerto ai partecipanti un quadro ricco e articolato sui servizi educativi per la prima infanzia, spesso inizialmente percepito come complesso e disorientante a causa della densità delle informazioni trasmesse in tempi limitati. Tuttavia, focalizzare e analizzare singolarmente le varie tematiche favorirebbe un maggiore approfondimento da parte di ciascun partecipante.

Trovo che uno dei contesti più indicati per il tipo di workshop proposto possa essere quello accademico, in occasione di open day per studenti o presentazioni del corso di studi, mostrando uno dei possibili sbocchi professionali. Inoltre, considerando l'approccio educativo centrato sugli albi illustrati, l'intervento potrebbe essere efficacemente inserito anche in contesti come biblioteche, in occasione di incontri con le famiglie o presentazioni dello strumento educativo.

Inoltre, potrebbe rappresentare un'opportunità interessante anche per le équipe educative nell'ambito di formazioni territoriali strutturate tramite peer tutoring.

Bibliografia

Fioretti, S., Sposetti, P., Szpunar, G. (2023). *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori*. Milano: FrancoAngeli.

Legge 55/2024. *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2024-04-15:55> (ultimo accesso 22/2/2026).

Malaguzzi, L. (2024). *Il gioco delle parti*. Bergamo: ZeroSeiUp.

Spitz, E. H. (2001). *Libri con le figure: un viaggio tra parole e immagini*. Milano: Arnoldo Mondadori.

Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto*. Roma: Carocci Faber.

Scheda metodologica sintetica

- L'educatore socio-pedagogico al nido d'infanzia

Analisi delle competenze in situazione e utilizzo dell'albo illustrato come strumento educativo

Titolo del workshop: L'educatore socio-pedagogico al nido d'infanzia

Analisi delle competenze in situazione e utilizzo dell'albo illustrato come strumento educativo

Conduttrice: Eva Lanzutti

Durata complessiva: 2 ore **Destinatari:** professionisti del mondo educativo-pedagogico e studenti in formazione

1. Cornice teorico-pedagogica

Il workshop parte dalla concezione dell'educatore come professionista in continua evoluzione, che integra teoria e pratica per ampliare le proprie competenze di osservazione e progettazione. Centrale è il valore della documentazione educativa come strumento per avviare processi riflessivi individuali e collettivi. Tra le competenze dell'educatore rientra anche la capacità di valutare gli strumenti educativi, come gli albi illustrati, riconosciuti per il loro potenziale educativo e per la promozione della relazione con l'altro.

2. Finalità e obiettivi

Finalità generale:

Valorizzare la figura dell'educatore socio-pedagogico all'interno dei servizi 0-6 evidenziando le competenze necessarie a livello di progettazione, documentazione, osservazione, gestione delle esperienze proposte ai minori presentando strumenti educativi applicabili (albi illustrati)

Obiettivi specifici:

- Avviare una riflessione da parte dei partecipanti sulla figura dell'educatore socio-pedagogico all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia
- Confutare gli stereotipi attraverso l'analisi di episodi concreti, individuando e descrivendo le competenze necessarie per affrontare efficacemente le situazioni esaminate
- Presentare l'albo illustrato come strumento educativo e relazionale efficace
- Presentare attraverso la lettura le potenzialità dell'albo illustrato

3. Struttura e metodologia

Il laboratorio inizia rivolgendo una domanda ai partecipanti: “Cosa fa l'educatore al nido?” avviando una serie di riflessioni condivise da parte del gruppo. Successivamente attraverso una presentazione ppt sono state confutate alcune delle percezioni comuni relative agli educatori al nido fornendo esempi concreti, analizzando le competenze necessarie per garantire un'esperienza educativa di qualità volta al benessere e presentando gli albi illustrati come strumenti educativi applicabili in ambito 0-6. L'ultima parte è stata dedicata alla lettura collettiva di più albi illustrati scelti, tra quelli messi a disposizione, dai partecipanti.

4. Sequenza operativa

Fase	Durata	Descrizione sintetica	Focus pedagogico
Introduzione / accoglienza	10 min	Accoglienza dei partecipanti, presentazione della tematica	Le figure professionali all'interno dei servizi 0-6
Attività centrale	45-60 min	Divulgazione delle nozioni relative alla figura dell'educatore socio-pedagogico all'interno dei servizi 0-6 attraverso la presentazione power point. Viene mantenuto il flow attraverso domande ai partecipanti e richiesta di riflessioni	Riflessione con coinvolgimento attivo dei partecipanti
Restituzione	15 min	Osservazione e scelta da parte dei partecipanti degli albi illustrati da leggere	Capacità di analisi e scelta contestualizzata
Chiusura	35 min	Lettura al gruppo degli albi selezionati e riflessioni sulle modalità di svolgimento dell'attività	Ascolto attivo, simulazione

5. Osservazioni e risultati

La lettura ha riscontrato una risonanza emotiva nei partecipanti, a dimostrazione della potenzialità dell'iconotesto presente negli albi illustrati, che hanno manifestato l'interesse ad approfondire l'utilizzo di tale strumento anche in altri ambiti. Nei momenti di riflessione e condivisione risuonano le parole: tempo, cura, ascolto, professionalità.

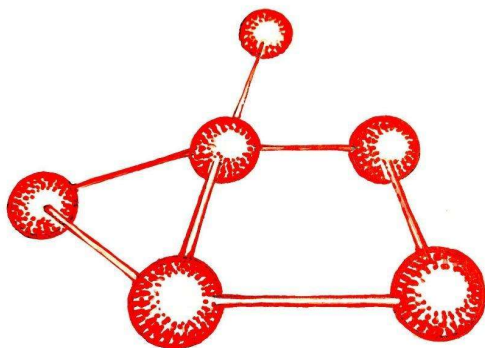
6. Analisi Pedagogica

- **Potenzialità:** in ambito accademico per dimostrare uno dei possibili sbocchi professionali agli open day; nelle biblioteche in occasione di incontri con le famiglie; per formazioni in contesto territoriale per gli educatori.
- **Punti di attenzione:** allestimento del setting per la lettura conclusiva di gruppo.
- **Sviluppi futuri:** il laboratorio può essere strutturato scegliendo una particolare tematica (colori, emozioni, relazioni, lutto, ...) selezionando gli albi illustrati più adeguati al target di riferimento.

7. Materiali

Sedie, presentazione PowerPoint, immagini proiettate, documentazioni cartacee, albi illustrati.

Educare dalla casa...a scuola e oltre



*grafo
vicino/lontano*

Oltre la porta di casa: il ruolo educativo nell'intimità familiare

Roberto Sangiorgio

Muovendosi: alla scoperta del corpo

Martina Babbo

Sviluppo del potenziale per apprendere ad apprendere: teoria della modificabilità cognitiva strutturale ed esperienze di apprendimento mediato ispirate al metodo Feuerstein

Serena Lovat

Debate: argomentare e dibattere. L'importanza dello sviluppo delle life skills per affrontare con competenza le sfide quotidiane

Elisa Mazzocchi

Oltre la porta di casa: il ruolo educativo nell'intimità familiare

Roberto Sangiorgio



Parole chiave: Educativa domiciliare, Relazione educativa, Riflessività, Intimità familiare, Strumenti educativi.

Introduzione

L'educativa domiciliare rappresenta uno degli ambiti più complessi e delicati dell'intervento socio-pedagogico. A differenza di altri contesti educativi, caratterizzati da spazi neutri e condivisi, l'educatore domiciliare entra direttamente nell'intimità di un nucleo familiare. Tale peculiarità pone sfide specifiche: da un lato la possibilità di osservare e comprendere la quotidianità nel suo contesto reale, dall'altro il rischio di apparire intrusivi o giudicanti. In Italia, questo tipo di intervento si colloca nell'ambito delle politiche sociali rivolte alla tutela dei minori e al sostegno alle famiglie in situazione di vulnerabilità. Strumenti come la legge 328/2000, che ha istituito il sistema integrato di interventi e servizi sociali, hanno dato legittimità all'educativa domiciliare come servizio volto a promuovere il benessere familiare e la prevenzione del disagio. Negli ultimi anni, programmi come P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione) hanno rafforzato l'idea di un approccio integrato tra servizi sociali, scuole, sanità e educatori, con l'obiettivo di sostenere la genitorialità e ridurre il rischio di allontanamento dei minori (Milani, 2022). Questo contributo intende analizzare, in chiave riflessivo-teorica, le tappe fondamentali della relazione educativa domiciliare: la conoscenza del nucleo familiare, il primo ingresso in casa, la costruzione della fiducia, i rischi e le fatiche del mestiere, fino alla conclusione della relazione. La prospettiva adottata unisce riferimenti teorici e pratici, con l'intento di offrire un quadro d'insieme che renda conto della complessità del ruolo educativo "oltre la porta di casa".

1. Principi e teorie di riferimento

Il workshop *"Oltre la porta di casa: il ruolo educativo nell'intimità familiare"* trova il suo fondamento teorico all'interno della prospettiva pedagogica riflessiva e relazionale, che considera l'agire educativo come pratica di cura e di presenza consapevole (Mortari, 2004). Seguendo Luigina Mortari (2013), l'educatore è chiamato ad "aver cura della vita della mente", esercitando un ascolto autentico che riconosca nell'altro una soggettività degna di rispetto e capace di narrazione. L'intervento domiciliare, nella sua dimensione più intima e complessa, si configura dunque come uno spazio di co-costruzione di senso, dove la relazione

diviene il principale strumento educativo. In tale prospettiva, l'educatore deve mantenere una postura riflessiva e decentrata, capace di tenere insieme professionalità e sensibilità, come evidenzia Tramma (2008) nella sua definizione dell'"educatore imperfetto", ovvero un professionista consapevole della propria fallibilità e disposto a mettersi costantemente in discussione (Tramma, 2008). In riferimento al programma P.I.P.P.I, il workshop si colloca entro un quadro di politiche sociali orientate alla prevenzione del disagio e alla promozione della genitorialità, in una logica di rete che integra servizi, famiglie e comunità educante (Milani, 2022). Da un punto di vista epistemologico, il lavoro educativo descritto si radica in un paradigma complesso e non lineare, in cui la conoscenza è situata e costruita nel contatto diretto con le esperienze di vita quotidiana. L'educatore che varca la soglia di una casa, come suggerisce Turner (1969), attraversa una soglia simbolica che trasforma i ruoli e le relazioni, richiedendo un'elevata capacità di lettura del contesto e di gestione della distanza educativa. All'interno di questa cornice, i principi cardine che orientano il workshop sono l'ascolto, la fiducia, la coerenza, la riflessività e il rispetto dei confini professionali. Questi elementi trovano riscontro anche nelle riflessioni di Ungar (2011), che sottolinea l'importanza di un linguaggio del corpo e di una comunicazione attenta ai tempi e alle emozioni dell'altro, invitando a considerare la resilienza come processo relazionale e contestuale. Infine, la riflessione sui "fantasmi dell'educatore" proposta da Enriquez (1980) e ripresa da Margherita nel (2010) rappresenta un ulteriore principio di riferimento, poiché richiama alla consapevolezza dei rischi emotivi e simbolici insiti nella relazione educativa, sottolineando la necessità di un lavoro costante su di sé. In sintesi, il workshop si fonda su un intreccio di principi pedagogici, psicologici e relazionali che mirano a formare una postura educativa riflessiva, autentica e altresì capace di abitare la complessità dell'intimità familiare senza invaderla.

2. Il Workshop “Oltre la porta di casa: il ruolo educativo nell'intimità familiare”

2.1 La conoscenza del nucleo familiare

L'avvio della relazione educativa coincide con il primo incontro tra educatore e famiglia. Per quest'ultima, si tratta di accogliere un estraneo nella propria vita, con sentimenti che spaziano dall'attesa alla diffidenza. Per l'educatore, è il momento in cui deve calibrare professionalità e sensibilità, presentandosi con chiarezza e sobrietà. Tradotto nella pratica significa avere la capacità di mantenere un atteggiamento accogliente e inclusivo che in sostanza vede l'operazionalizzazione di una postura dove i gesti fisici devono infondere sicurezza e calma. Non ci si può muovere in modo convulso e disordinato, perché questo porta ad agitare l'altra persona, che in quel determinato momento vive uno stato di ansia e preoccupazione in merito a questa figura estranea che sta per fare ingresso nell'ambiente familiare. Oltre alla gestualità è fondamentale mantenere uno sguardo rivolto alla persona creando in questo modo dei primi contatti positivi e infine fattore fondamentale riguarda la voce, negli elementi del tono, della velocità e della selezione accurata del linguaggio (Nicolò, Zampino, 2002; Ivey, Bradford, Zalaquett, 2018). Il tono deve essere basso ma perfettamente comprensibile dall'ascoltatore, come la velocità che deve essere ridotta sempre per favorire l'ermeneutica della sintassi. Infine, fattore di maggiore importanza riguarda la selezione degli aspetti semantici che vanno adattati durante il prosieguo della conversazione: è necessario avere la capacità di stare in un centro equilibrato in cui utilizzare un linguaggio semplice e comprensibile ma che allo stesso modo deve trasmettere autorevolezza senza mai dimenticare di essere dei professionisti dell'educazione prima di tutto. Si legga in tal senso il contributo della Mortari che (2013) sottolinea come l'ascolto autentico rappresenti la prima forma di cura educativa. Nel contatto iniziale, più che raccogliere informazioni, l'educatore deve offrire uno spazio di ascolto che riconosca la dignità e il valore della narrazione familiare (Mortari, 2013). La conoscenza del nucleo familiare richiede di considerare variabili culturali, generazionali ed economiche. Con famiglie di origine straniera, ad esempio, è essenziale decifrare i modelli educativi di rife-

rimento e i significati attribuiti al ruolo genitoriale, che possono differire da quelli impliciti nel contesto italiano (Besozzi, 1993). Rispetto a questo elemento è di fondamentale importanza distanziarsi dall'idea per la quale “noi siamo nel giusto e possediamo la verità”. È necessario tenere sempre presente che, in base al modello educativo e culturale di riferimento, una stessa dinamica o meccanismo può essere interpretato in maniera differente. Di conseguenza ciò che per noi costituisce una risorsa potrebbe non avere lo stesso valore o significato o per le persone con le quali ci relazioniamo (Ungar, 2011). Dal punto di vista operativo, è utile stabilire insieme alla famiglia regole chiare: giorni e orari d'incontro, modalità di comunicazione, obiettivi condivisi. Tali accordi rappresentano una sorta di “patto educativo” implicito, che contribuisce a definire il ruolo dell'educatore e a prevenire fraintendimenti. Questo patto educativo permette di generare ordine e coerenza gettando le basi per un rapporto rispettoso e responsabile da entrambe le parti. Solitamente uno dei primi obiettivi che si condividono all'interno del nucleo familiare riguarda il rispetto di questo accordo. Questo approccio consente fin da subito di sviluppare competenze sociali e pratiche utili nella vita quotidiana. È necessario chiarire che le fatiche di questo primo incontro non riguardano solo la famiglia altresì il professionista dell'educazione, in quanto, nessuno può dirsi del tutto immune al sentimento di incertezza e di inadeguatezza che possono emergere nell'incontro con persone sconosciute. In particolare, nel contesto della relazione educatore-educando, al professionista è richiesta una capacità di gestione emotiva da non farsi influenzare dall'intensità emotiva del momento. Risulta un fattore ad alta necessità di riflessione sul proprio operato e sulla possibilità che l'educatore ha di migliorarsi scoprendo i propri limiti e le proprie incertezze in quanto il lavoro con le persone implica un alto grado di complessità e di riflessività sul proprio agire e sulla propria idea di professionista e di efficacia che non sempre risulta essere quella che ci si aspettava di introdurre (Tramma, 2008).

2.2. Il primo ingresso in casa

Il primo accesso all'abitazione è un'esperienza emotivamente intensa. L'educatore si trova immerso in uno spazio che porta i segni visibili della vita quotidiana: fotografie, odori, rumori, oggetti sparsi.

Questo momento possiamo rappresentarlo in due accadimenti distinti: il primo vero ingresso in casa; il primo ingresso in casa ogni qual volta si inizi un servizio di educativa domiciliare nuovo. Per quanto riguarda il primo ingresso in casa in cui si raggiunge l'abitazione della famiglia oltrepassando come professionisti la soglia di casa per svolgere il proprio intervento educativo. È un momento pregno di emozioni in quanto si hanno pochissime possibilità realistiche di previsione di ciò che ci troveremo di fronte, il setting rimane un'incognita fino al momento in cui non si entra in casa. Ogni elemento diventa indicatore di significati profondi, ma deve essere interpretato con cautela. Turner (1969) parla delle "soglie" come momenti di passaggio che trasformano ruoli e relazioni. Entrare in casa prevede di attraversare una soglia simbolica che ridefinisce il rapporto tra famiglia e educatore. Per la famiglia, questo ingresso può generare il timore di essere valutata; per l'educatore, il rischio di assumere inconsapevolmente una posizione di controllo. Nella mia esperienza, i bambini mostrano spesso curiosità, accogliendo l'educatore come una figura nuova con cui giocare. I bambini di un'età fino agli 11 anni hanno chiaramente una percezione differente di cosa sta accadendo e di chi hanno di fronte (Nicolò, Zampino, 2002). Nei confronti di questa fascia d'età personalmente ho sempre trovato un basso livello di difficoltà nell'instaurare una relazione, sono i bambini a semplificare questo passaggio iniziale di conoscenza e creazione della fiducia, la capacità dell'educatore deve essere quella di cogliere questo terreno fertile per poi velocizzare e implementare il processo di avvicinamento e di instaurazione di una relazione di fiducia. Gli adolescenti e preadolescenti, invece, manifestano resistenza: sguardi sfuggenti, silenzi ostili, atteggiamenti di sfida (Nicolò, Zampino, 2002). In questo caso la difficoltà aumenta considerevolmente perché ci si trova immediatamente in una situazione di duplice svantaggio, da una parte abbiamo un setting a noi estraneo e che al contrario rappresenta la zona di comfort degli educandi con i quali lavoriamo. La costruzione della relazione educativa si realizza, dunque, senza poter contare sul rapporto dell'ambiente in cui ci troviamo, che, anzi, spesso si rivela un fattore ostile anziché agevolante. Dall'altra parte l'educatore si trova di fronte un ragazzo o una ragazza che in quel momento vive un misto di emozioni che spaziano dal timore ad una forte rabbia nei confronti di tutti coloro i quali li "costringono" a vivere quella situazione che non hanno assolutamente scelto

(figure genitoriali, assistente sociale, la figura educativa che ha di fronte ecc). Per quanto concerne le figure genitoriali la relazione può oscillare tra il desiderio di “fare bella figura” e la paura di essere giudicati. In questi casi, l’umiltà e la chiarezza comunicativa diventano strumenti fondamentali: spiegare il proprio ruolo, ribadire che l’obiettivo non è valutare ma sostenere, riconoscere apertamente le emozioni presenti. Il linguaggio del corpo, il tono della voce, i tempi di risposta assumono un valore performativo che incide profondamente sulla relazione (Niccolò, Zampino, 2002; Ivey, Bradford, Zalaquett, 2018).

2.3 La costruzione della fiducia

La fiducia rappresenta il cuore della relazione educativa domiciliare. Non è mai data a priori, ma si costruisce nel tempo attraverso coerenza, continuità e rispetto. Con i bambini, la fiducia nasce spesso rapidamente: una volta superato il timore iniziale, essi aprono il proprio mondo interiore con sorprendente generosità. In questo senso, l’educatore deve saper “abitare la giusta distanza”, evitando tanto l’eccessiva confidenza quanto il distacco emotivo. La curiosità dei bambini, in particolare fino agli undici anni, rende possibile l’avvio di una relazione educativa in modo semplice e spontaneo. Sarà poi compito dell’educatore quello di costruire un’alleanza non solo con i piccoli, ma anche con le figure genitoriali. La forma educativa ed esperienziale più autentica che una figura educativa può tentare di mettere in atto è quella di far sperimentare una sensazione di stabilità e di coerenza dove le regole fungono da agente stabilizzatore dell’umore e in cui gli stessi bambini possano guardare ad una figura adulta come una reale fonte di sostegno e sicurezza nella loro quotidianità. Parallelamente, per evitare una sostituzione di questo ruolo sottraendolo alle figure genitoriali, l’educatore ha il compito di renderli partecipi, orientando l’agire e la postura in funzione di una presa in carico dei bisogni del bambino sana ed equilibrata.

Con gli adolescenti, la costruzione della fiducia è più complessa. La fase iniziale è segnata dal rifiuto e dalla messa alla prova. Ungar (2011)

evidenza come l'adolescente necessiti di sperimentare la propria capacità di agency, testando i limiti dell'adulto e cercando di capire se può fidarsi. In questo contesto, l'educatore deve accogliere il rifiuto senza viverlo come fallimento personale, mantenendo una presenza costante e non giudicante. È fatto di grande frustrazione quella di subire un rifiuto, che può manifestarsi sia fisicamente sia verbalmente, ma va letto sempre come un segnale di profonda vulnerabilità e disagio e quindi come un bisogno di aiuto. Ciò che è importante trasmettere è la capacità di restare in attesa, di aspettare e “tenere duro”, di non arrendersi e abbandonare, in questo modo si crea nella testa dell'educando l'idea che la persona che dice di essere lì per esso. Non lo dice e basta, ma lo agisce nella realtà. Spesso vista la turbinosa età adolescenziale mista ad una situazione di vulnerabilità sociale e familiare si possono generare degli scontri ideologici e operativi con gli adolescenti in cui si osservano comportamenti irruenti e di frustrazione, in questo caso l'esperienza vissuta mi permette di suggerire di utilizzare tecniche di ascolto derivanti dal colloquio intenzionale e il counseling che includono la parafrasi e la verbalizzazione. La parafrasi, in particolare, consiste nel riformulare ciò che l'altro ci ha riferito, restituendo così il contenuto e verificando alla fine se l'informazione è stata compresa correttamente. Per la verbalizzazione invece intendiamo la capacità di osservare e carpire lo stato emotivo della persona traducendolo attraverso parole che possano descriverlo, chiedendo anche in questo caso se abbiamo compreso correttamente l'emozione che si sta provando (Ivey, Bradford, Zalaquett, 2018). Riuscendo a superare questa parte di frizione iniziale si vedrà una svolta comportamentale nell'adolescente che comincerà a fidarsi e affidarsi, in questo momento si viene a creare una “finestra”, una bolla in cui si riesce ad intervenire per svolgere l'intervento educativo progettato. Vista l'età degli educandi in questione è necessario instaurare e dichiarare un patto formativo in cui si delineano insieme gli obiettivi che si intendono perseguire.

Con i genitori, infine, la costruzione della fiducia passa attraverso la gestione di diversi atteggiamenti genitoriali: il genitore spaventato che teme di essere sotto osservazione; quello che delega completamente la propria responsabilità educativa all'operatore; quello manipolativo, che tenta di triangolare la relazione; e quello realmente disponibile alla collaborazione. In tutti i casi, è essenziale ribadire i confini

professionali, ricordando che l'educatore non è un amico né un terapeuta, ma una figura con un mandato specifico. Verso queste tre posture comportamentali è comunque necessario porre attenzione alla possibilità di collusione emotiva, che potrebbe trasformarsi in una dinamica corrosiva della relazione educativa (Nicolò, Zampino, 2002).

Strumenti narrativi come la linea o l'albero della vita (figure 1,2,3,4) si rivelano preziosi per agevolare il dialogo e favorire processi di rielaborazione autobiografica. Tali dispositivi non solo stimolano la riflessione individuale, ma contribuiscono a rendere visibile la continuità tra passato, presente e futuro, rafforzando il senso di identità e appartenenza. Sono strumenti autobiografici che permettono di porre a sistema alcune parti della propria vita e alcune istanze della persona. Di fondamentale nella pratica operativa si osserva la possibilità di trarre spunto dal risultato ottenuto in seguito all'utilizzo di tali strumenti per poter individuare bisogni e obiettivi sui quali strutturare una parte dell'intervento educativo (Milani, 2022).

Dalle produzioni emerge come le linee della vita, realizzate da educandi differenti per età, genere ed esperienza biografica, così come gli alberi della vita elaborati da un adolescente e da un bambino, restituiscono immediatamente un'elevata personalizzazione della produzione, sia sul piano dei contenuti sia su quello estetico-interpretativo. Tale caratteristica conferisce unicità a ciascun percorso e rende ogni intervento educativo un'esperienza irripetibile, fortemente connotata dalla soggettività di chi vi prende parte.



Fig. 1. Linea della vita realizzata

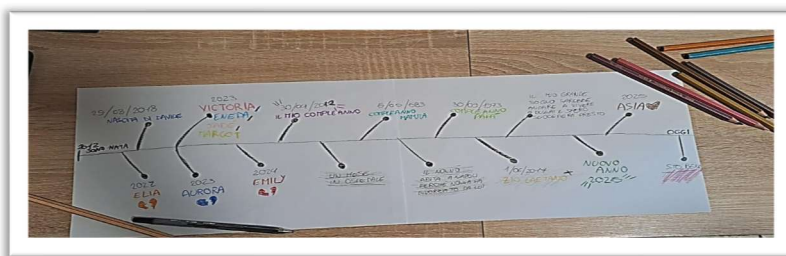


Fig. 2. Linea della vita realizzata da un'educanda di tredici anni



Fig. 3. Albero della vita



Fig. 4. Albero della vita

2.4. I rischi e le fatiche del mestiere

L'educatore domiciliare lavora in condizioni strutturalmente complesse. A differenza di contesti comunitari o scolastici, opera in solitudine, senza colleghi con cui condividere immediatamente riflessioni e strategie. Tale isolamento può generare senso di inefficacia, stress e rischio di burn-out

Uno dei pericoli più frequenti è la collusione: l'educatore, per mantenere la relazione o per ridurre il conflitto, può accettare dinamiche disfunzionali senza metterle in discussione. Enriquez (1980) parla dei "fantasmi" che accompagnano il lavoro educativo:

- Il modello del formatore: descrive un professionista che tende ad avere una visione del soggetto educando in questione, come qualcosa di errato, di incompleto e da modificare. Effettivamente è il ruolo del "formatore" quello di dare forma, il rischio però di essere costantemente abitati da questo tipo di fantasma è quello di osservare l'altro come colui che va costruito in modo ideale e questo può portare ad una standardizzazione idealizzata della persona. Si rischia di perdere il focus sulla persona e sulla visione olistica di essa che doverosamente va mantenuta, producendo così "soggetti in serie".
- Il modello del maieuta: in questo caso si osserva una visione idealizzata dell'educando, esso è visto come "assolutamente buono". Il rischio per la figura educativa è quello di credere che la situazione di vulnerabilità si possa risolvere solamente tramite l'instaurazione di un buon clima relazionale.
- Il modello del riparatore: il riparatore è definibile come il buon samaritano, la persona che pensa che tutto ciò che di sbagliato o ingiusto accade sia imputabile alla società e alle istituzioni e che queste siano in qualche modo responsabili. Il rischio in questo caso è quello di mantenere vivo

il disagio e il malessere altrui perché in fondo è proprio l'educatore stesso ad averne bisogno.

- Il modello del terapeuta: il compito di questo fantasma è quello di curare guarire e restaurare la persona. Si osserva una visione medicalizzata dell'educando in quanto soggetto affetto da malattia. Il rischio è quello di valutare il soggetto costantemente deviante rispetto ad una situazione ad un contesto/ambiente reputato “normale”.
- Il modello dell'interpretante: emerge a causa di una grande diffusione della psicologia, Enriquez lo definisce come un imperialismo dell'inconscio. Ogni comportamento ed emozione viene incasellato e categorizzato. Lo scopo di tale interpretazione è quello di far assumere consapevolezza all'altro, ogni evento nasconde un significato nascosto che deve esistere sicuramente e che inevitabilmente deve essere visto ed estrapolato. A causa di ciò emergono delle vere e proprie etichette diagnostiche come il “nevrotico”, il “ripetente”, “il negato in matematica”, “il difficile”, “il diverso” “il giocatore di pallavolo”. In qualche modo tali etichette hanno un valore rassicurante per la figura educativa perché aiutano a incasellare il problema, ma allo stesso tempo rischiano di essere distruttive in quanto non lasciano spazio al cambiamento. Il grande rischio per l'azione educativa è quello di non essere mai sfiorati da nessun dubbio e di voler a tutti i costi ricercare e confermare la propria verità e forma di interpretazione, atteggiamento scientificamente scorretto che spesso porta ad effettuare errori gravi.
- Il modello del militante: l'educatore abitato da tale modello presume di avere la capacità di orientare le trasformazioni sociali. Ragiona in modo dicotomico “buono-cattivo”, “vero-falso”. Si osserva in questo fantasma una grande incapacità di mettersi in discussione di uscire dal proprio schema mentale. Il rischio può essere quello di collusione con l'educando contro le istituzioni.
- Il modello del trasgressore: è colui che si propone con la missione di liberare il mondo e le persone dai tabù, come se le regole fossero semplicemente dei limiti restrittivi e

coercitivi a tutto ciò che si può considerare piacere. Il rischio è quello di perpetrare una contestazione dell'ordine sociale distorcendo la realtà dei fatti.

- Il modello del distruttore: probabilmente il fantasma che può portare al danno maggiore, è colui che invece di formare tende a distruggere l'altro che, anche inconsciamente, ha la volontà di patologizzare la persona rendendola così malata e dipendente dalla “relazione educativa”.

Questi otto fantasmi dell'educatore non vanno considerati come otto categorie di possibili educatori rigidi nell'agire secondo un codice deontologico. Bensì vanno interpretati come abitanti silenti di ogni educatore. Riconoscere tali fantasmi significa evitare di lasciarsi dominare da spinte inconscie che deformano la relazione.

La fatica è anche emotiva: entrare quotidianamente in contatto con sofferenze, precarietà economiche, conflitti familiari richiede all'educatore una capacità di gestione delle proprie emozioni. Senza spazi di supervisione e rielaborazione, il rischio è quello di farsi travolgere dal carico affettivo, perdendo lucidità e senso di direzione.

Un'altra dimensione di fatica riguarda il lavoro in rete. L'educatore domiciliare si trova a collaborare con assistenti sociali, psicologi, insegnanti, medici, avvocati. Questa pluralità di interlocutori arricchisce l'intervento, ma può anche generare confusione di ruoli e aspettative divergenti. La capacità di mediazione diventa allora una competenza chiave, che consente di mantenere la coerenza dell'intervento senza perdere il contatto con la famiglia (Milani, 2022)

2.5 La conclusione della relazione educativa

Ogni relazione educativa ha un termine: l'educatore sa fin dall'inizio che il suo compito non è infinito, ma orientato a un distacco (Tramma, 2008).

La fase conclusiva è critica per entrambe le parti. La famiglia può temere di non riuscire a proseguire da sola; l'educatore può provare la

frustrazione di lasciare incompiuti alcuni percorsi. È compito dell'educatore accompagnare la chiusura, restituendo ciò che si è costruito e favorendo una rielaborazione condivisa.

Strumenti concreti possono agire a supporto di tale processo attraverso incontri di restituzione, elaborazioni scritte o simboliche, come la costruzione dell'albero della vita in versione conclusiva, in cui la famiglia possa riconoscere le proprie radici, i propri progressi e le speranze future. Questi momenti hanno una funzione generativa: non chiudono semplicemente una relazione, ma aprono alla possibilità di continuare a camminare in autonomia (Milani, 2022).

2.6 Cosa lasciare? Creatività, autenticità e consapevolezza sono i filtri del nostro agire

La figura 5 mostra uno stralcio del racconto di una storia/relazione educativa, realizzata dallo scrivente in favore di un bambino di otto anni con il quale è stato svolto un percorso educativo di dodici mesi all'interno del programma P.I.P.P.I.



Fig. 5. Albo illustrato realizzato come oggetto di transizione alla fine della relazione educativa.

Alla fine di tale percorso si è deciso, in seguito ad una supervisione pedagogica, di realizzare una sorta di albo illustrato che andasse a ripercorrere quelle che erano state le tappe del percorso educativo svolto insieme. Trovando anche uno spazio per agevolare la conclusione della relazione educativa. Insieme alla narrazione prosaica sono state aggiunte delle illustrazioni personalizzate realizzate con l'ausilio dell'intelligenza artificiale. Tale produzione è stata realizzata in modo inedito direttamente dallo scrivente come tentativo di innovare i prodotti educativi realizzati per conferire corpo e sostanza alla conclusione della relazione educativa. L'idea ha previsto la strutturazione di una prosa narrativa sostenuta da alcune illustrazioni realizzate tramite l'ausilio dell'intelligenza artificiale nello specifico i software Sora e ChatGPT.

3.Workshop “Oltre la porta di casa: il ruolo educativo nell'intimità familiare”

Il workshop: fasi operative

Accoglienza e introduzione (15 minuti)

La fase iniziale è stata dedicata all'accoglienza dei partecipanti e alla presentazione del tema del workshop, con l'obiettivo di favorire un primo coinvolgimento attivo e una progressiva focalizzazione sugli obiettivi formativi. In questo momento introduttivo è stato delineato il significato dell'educativa domiciliare come ambito specifico dell'intervento socio-pedagogico, mettendo in luce il ruolo dell'educatore socio-pedagogico all'interno dell'intimità familiare. La fase ha svolto una funzione di “riscaldamento” del gruppo, orientando l'attenzione verso le dimensioni relazionali, emotive e professionali che avrebbero costituito il nucleo centrale dell'incontro.

Racconto esperienziale e riflessione condivisa (60 minuti)

La fase centrale del workshop è stata caratterizzata da un'analisi approfondita dell'intervento di educativa domiciliare attraverso il racconto esperienziale di una pratica educativa reale. La narrazione ha costituito il punto di partenza per una riflessione condivisa sulle principali tematiche emergenti: la relazione con il minore e con il nucleo familiare, le

difficoltà incontrate nel lavoro domiciliare, le strategie educative adottate e la gestione degli aspetti emotivi connessi all'intervento. Tale momento ha favorito un processo di immedesimazione esperienziale, consentendo ai partecipanti di entrare in contatto con la complessità del contesto educativo e di interrogarsi criticamente sulla postura professionale dell'educatore.

Sperimentazione dello strumento educativo “Albero della vita”

All'interno della fase centrale è stata proposta un'attività laboratoriale-esperienziale dedicata alla sperimentazione dello strumento narrativo dell'“albero della vita”. I partecipanti sono stati invitati a immaginare la somministrazione dello strumento in un contesto professionale reale, riflettendo sulle sue potenzialità nella conoscenza reciproca, nella costruzione del senso di sé e nella definizione degli obiettivi educativi. L'attività ha permesso di integrare dimensione teorica e pratica, stimolando una riflessione sulle modalità operative, sui limiti e sulle attenzioni etiche necessarie nell'utilizzo di strumenti narrativi nel lavoro educativo domiciliare.

Restituzione e chiusura (25 minuti)

La fase conclusiva è stata dedicata alla restituzione dell'esperienza vissuta e al confronto finale tra i partecipanti. Attraverso una discussione guidata, sono emersi vissuti emotivi, riflessioni personali e considerazioni critiche sull'ambito dell'educativa domiciliare e sugli strumenti sperimentati. Questo momento ha favorito una rielaborazione condivisa dell'esperienza, orientata alla domanda “quali elementi porto a casa con me oggi”, permettendo di consolidare gli apprendimenti e di chiarire eventuali aspetti rimasti aperti. La chiusura ha svolto una funzione di “raffreddamento”, accompagnando i partecipanti verso una conclusione consapevole e riflessiva del percorso formativo.

4. Prospettive di Applicazione o di Sviluppo

Il workshop “Oltre la porta di casa: il ruolo educativo nell’intimità familiare” offre ampie possibilità di applicazione e sviluppo in differenti contesti formativi e professionali. La riflessione sull’educativa domiciliare, unita alla sperimentazione pratica dello strumento dell’”albero della vita”, rappresenta un modello formativo capace di coniugare teoria e prassi, favorendo la consapevolezza del ruolo educativo e delle sue implicazioni relazionali. Tale esperienza potrebbe essere replicata in percorsi di formazione universitaria per futuri educatori socio-pedagogici, all’interno di corsi di aggiornamento per operatori sociali, o in contesti di supervisione pedagogica, come spazio di rielaborazione condivisa delle esperienze professionali. La dimensione laboratoriale consente, inoltre, di promuovere un apprendimento riflessivo basato sull’esperienza, che favorisce il confronto tra pratiche differenti e la costruzione di un sapere professionale situato (Schön, 1993). Tra i possibili approfondimenti, si potrebbe prevedere l’analisi approfondita di specifici aspetti emersi durante il workshop, ad esempio, la gestione della distanza educativa, il rischio di collusione emotiva o l’uso di strumenti narrativi attraverso moduli integrativi o percorsi di follow-up. In questo modo, il workshop non si esaurisce come evento isolato, ma si configura come un dispositivo formativo dinamico, capace di generare processi di crescita professionale continua e di consolidare la cultura pedagogica dell’intervento domiciliare.

L’educativa domiciliare è un intervento di confine: tra privato e pubblico, tra sostegno e autonomia, tra presenza e distacco. L’educatore che oltrepassa la porta di casa assume la responsabilità di inserirsi in un contesto intimo, portando con sé professionalità e umanità.

Il valore di questo lavoro non risiede soltanto negli obiettivi raggiunti, ma nella possibilità di attivare processi di fiducia, resilienza e consapevolezza. Entrare nelle case significa accettare di confrontarsi con la complessità della vita quotidiana, con le sue fragilità e le sue potenzialità. È un lavoro che espone a rischi e fatiche, ma che, se svolto con autenticità, creatività e coerenza, può lasciare tracce significative e durature.

In questo senso, l'educatore domiciliare si configura come un "compagno di strada temporaneo": qualcuno che accompagna senza sostituire, che sostiene senza invadere, che lascia andare senza abbandonare. È in questo equilibrio sottile che risiede la forza trasformativa del suo ruolo.

Bibliografia

Besozzi, E. (1993). *Elementi di Sociologia dell'educazione*. Roma: Carocci.

Enriquez, E. (1980). *Ulisse, Edipo e la Sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi*. In Speciale-Bagliacca, R. (a cura di), *Formazione e percezione psicoanalitica. Proposte per gli operatori sociali*, (111-132), Milano: Feltrinelli.

Ivey, A. E., Ivey, M. B., & Zalaquett, C. P. (2018). *Il colloquio intenzionale e il counseling*. Roma: LAS.

Legge 328/2000 *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*. (GU Serie Generale n.265 del 13-11-2000 - Suppl. Ordinario n. 186).

Margherita, G. V. (2010). La relazione educativa da un vertice grup-pale. *Psicologia scolastica*, 6(2), 243–266.

Milani, P. (2022). *Il programma P.I.P.P.I. e la prevenzione dell'istituzionalizzazione: Il programma e le teorie*. Padova: Padova University Press.

Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.

Nicolò, A. M., & Zampino, A. F. (2002). *Lavorare con la famiglia: Osservazioni e tecniche di intervento psicoanalitico*. Roma: Carocci.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica*. Bari: Dedalo.

Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto: Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Turner, V. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*. New York: Aldine De Gruyter.

Ungar, M. (2011). *Counseling in challenging contexts: Working with individuals and families across clinical and community settings*. Belmont: Brooks/Cole.

Scheda metodologica sintetica

- Oltre la porta di casa: il ruolo educativo nell'intimità familiare

Titolo del workshop: Oltre la porta di casa: il ruolo educativo nell'intimità familiare

Conduttore: Roberto Sangiorgio

Durata complessiva: 1 ora e 40 minuti

Destinatari: educatori socio-pedagogici, insegnanti, studenti e studentesse di laurea in scienze dell'educazione e pedagogia.

1. Cornice teorico-pedagogica

Il laboratorio si configura come un dispositivo pedagogico di esplorazione, analisi e riflessività, finalizzato a indagare il ruolo strutturante della figura educativa all'interno del contesto dell'intimità familiare. L'impianto teorico di riferimento si fonda sulla prospettiva della cura della relazione educativa, così come elaborata da Luigina Mortari (2004; 2013), che pone al centro dell'agire educativo l'attenzione responsiva all'altro e la qualità della relazione come dimensioni costitutive del processo formativo. Tale prospettiva si intreccia con il paradigma dell'apprendimento esperienziale e con il modello del professionista riflessivo di Donald Schön (1993), che valorizza la riflessione continua sull'azione quale elemento imprescindibile della professionalità educativa. L'intervento si colloca, infine, all'interno di una cornice scientifico-metodologica specifica per il lavoro educativo con le famiglie, rappresentata dal Programma P.I.P.P.I. (Milani, 2022), che fornisce orientamenti operativi e criteri di coerenza metodologica per l'azione educativa nei contesti di vulnerabilità.

2. Finalità e obiettivi

Finalità generale: comprendere, attraverso il racconto esperienziale, il ruolo dell'educatore socio-pedagogico all'interno dell'educativa domiciliare

Obiettivi specifici:

In particolare, il workshop si è proposto di approfondire:

- le attenzioni e le fatiche proprie della pratica educativa nel contesto domiciliare;
- la relazione con gli educandi e con le loro famiglie;
- gli strumenti educativi utilizzabili nel lavoro quotidiano e la loro sperimentazione pratica;
- una possibile tecnica simbolico-narrativa per la conclusione della relazione educativa.

3. Struttura e metodologia

Il laboratorio si è svolto presso il centro I.D.E.A.R. e ha previsto una fase introduttiva di accoglienza dei partecipanti da parte del conduttore, seguita dalla presentazione del lavoro di educativa domiciliare attraverso un supporto in formato PowerPoint, volto ad analizzare le principali fasi e caratteristiche di questo specifico ambito di intervento. A conclusione dell'incontro è stata proposta un'attività di tipo laboratoriale-esperienziale, consistente nella realizzazione dell'albero della vita, con l'obiettivo di consentire ai partecipanti di sperimentare in prima persona uno strumento educativo potenzialmente trasferibile nei futuri contesti di intervento professionale. L'intero laboratorio ha inoltre favorito l'emersione di riflessioni critiche e interrogativi, contribuendo a un processo di confronto e rielaborazione condivisa dell'esperienza.

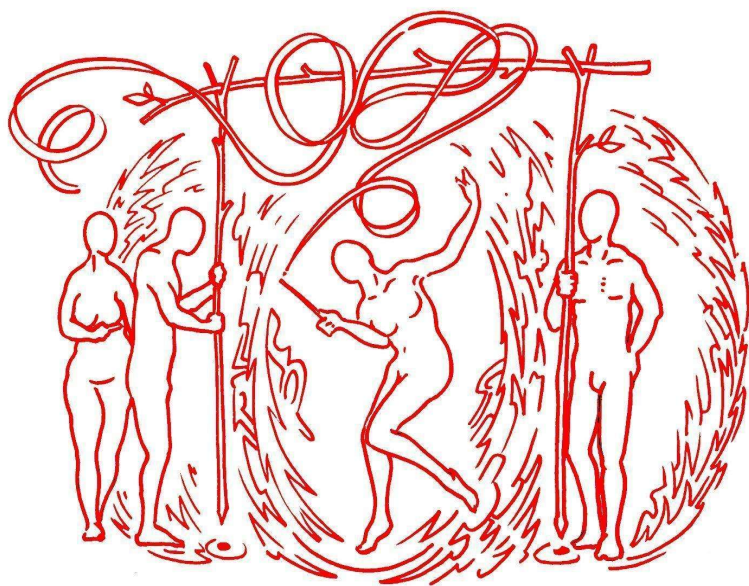
4. Sequenza operativa

Fase	Durata	Descrizione sintetica	Focus pedagogico
Introduzione / accoglienza	15 min.	Fase introduttiva dedicata alla presentazione sintetica del tema del laboratorio, finalizzata a favorire un primo coinvolgimento dei partecipanti e a orientarne l'attenzione sugli obiettivi dell'attività.	Riscaldamento e focalizzazione dei partecipanti.
Attività centrale	60 min.	Fase centrale caratterizzata da un'analisi generale dell'intervento di educativa domiciliare, con particolare attenzione agli aspetti metodologici ed emotivi, seguita dalla sperimentazione laboratoriale dello strumento pedagogico dell'albero della vita.	Immedesimazione esperienziale nell'ambito educativo. Sperimentazione dello strumento pedagogico con riflessione su una propria modalità di somministrazione di tale strumento.
Restituzione	15 min.	Fase di restituzione sull'esperienza vissuta e sulle impressioni emerse.	“Quali elementi porto a casa con me oggi?”. Vissuti emotivi, riflessioni sull'ambito e sulla propria percezione in seguito alla fase laboratoriale.
Chiusura	10 min.	Fase di raffreddamento	Domande finali su elementi non pienamente compresi

			insieme all'esplicitazione di libere riflessioni.
5. Osservazioni e risultati In fase conclusiva del workshop è emerso un significativo coinvolgimento emotivo dei partecipanti, accompagnato da un interesse diffuso e consapevole nei confronti delle tematiche affrontate. Considerato che la quasi totalità di essi non aveva precedentemente maturato esperienze nell'ambito dell'educativa domiciliare, il laboratorio ha costituito un'occasione rilevante di primo contatto con un contesto di intervento educativo ancora relativamente inesplorato e in costante evoluzione. Dal punto di vista valutativo, l'esperienza ha restituito un elevato livello di attenzione e partecipazione attiva, con un marcato interesse conoscitivo rivolto sia al quadro teorico-metodologico proposto sia agli strumenti pedagogici presentati. Sul piano riflessivo, in particolare, la sperimentazione laboratoriale dell'albero della vita ha favorito processi di rielaborazione critica e di consapevolezza professionale, evidenziando il valore degli strumenti narrativi ed esperienziali come mediatori significativi nei percorsi di educativa domiciliare e, più in generale, nei contesti di intervento educativo.			
6. Analisi pedagogica • Potenzialità: ha favorito comprensione e consapevolezza dell'educativa domiciliare, integrando cornice teorico-metodologica e sperimentazione diretta di strumenti (es. albero della vita), con ricadute su apprendimento riflessivo e postura professionale. • Punti di attenzione: necessaria una gestione guidata del coinvolgimento emotivo; rischio di uso "tecnico" e decontestualizzato degli strumenti senza adeguata riflessione etica e metodologica. • Sviluppi futuri: replicabilità in formazione iniziale e in servizio; introduzione di moduli di follow-up, studi di caso e supervisione per consolidare competenze e trasferibilità operativa.			
7. Materiali Fogli da disegno A4, matite HB, matite colorate e pastelli, supporto rigido per i disegni.			

Muovendosi: alla scoperta del corpo

Martina Babbo



Parole chiave: autoregolazione, consapevolezza, corporeità, emozioni, presenza.

Introduzione

Il workshop “Muovendosi alla scoperta del corpo” si inserisce in un’ottica educativa e formativa rivolta a professionisti del mondo educativo-pedagogico, con l’intento di promuovere una nuova consapevolezza corporea fondata sull’integrazione tra corpo, mente ed emozioni. Il corpo viene posto al centro del processo educativo non solo come oggetto di cura e movimento, ma come luogo dell’esperienza e della relazione, ponte tra mondo interno e realtà esterna (Edwards, Gandini, Forman 2014; Montessori, 1909). A guidare questo percorso sono stati i principi della *mindfulness* (Kabat-Zinn, 2018; Siegel, 2008), le recenti scoperte delle neuroscienze (Varela, Thompson & Rosch, 2024; Bandiera et al., 2023), il concetto di educazione somatica (Calais-Germain, 2013, 2016) e la centralità della pedagogia, in particolare quella corporea (Dewey, 1938; Lapierre, 2001). Il tutto è stato supportato da basi teoriche multidisciplinari che spaziano dalla psicologia dello sviluppo alla neuro-educazione (metodo educativo innovativo che si basa sui risultati delle neuroscienze, trasformando le scoperte scientifiche sul funzionamento del cervello in pratiche educative efficaci) dalla comunicazione non verbale ai fondamenti dell’anatomia funzionale, in un’ottica integrata.

L’educazione contemporanea pone sempre più attenzione allo sviluppo globale della persona. In questa prospettiva, il corpo non può essere considerato un elemento marginale o soltanto funzionale al movimento, ma un vero e proprio luogo pedagogico, in cui si intrecciano cognizione, emozione, relazione e identità. Il corpo come luogo dell’esperienza diretta, veicolo di relazione e dialogo, spazio di autonomia e costruzione del sé e mezzo per comprendere il mondo e abitarlo con consapevolezza. Il laboratorio si fonda sull’idea che l’apprendimento passi attraverso l’esperienza diretta, che il corpo sia il primo mediatore didattico ed espressivo e che la consapevolezza corporea favorisca processi educativi profondi, duraturi e trasformativi (Dewey, 1916; Montessori, 1909)

Il titolo “Muovendosi: alla scoperta del corpo” suggerisce un viaggio dinamico e consapevole all’interno di sé, in cui il corpo diventa luogo di espressione, conoscenza e relazione. In questo percorso,

l'anatomia, la pedagogia e il lavoro degli educatori e pedagogisti si intrecciano per promuovere una crescita integrale della persona (Bandiera et al., 2023; Calais-Germain, 2013). Esso non è solo un contenitore, ma un soggetto attivo e sensibile. È attraverso esso che la/il bambina/o percepisce lo spazio, il tempo, le emozioni e gli altri (Lapierre, 2001; Varela, Thompson & Rosch, 2024). Ogni gesto, postura e movimento racconta una storia, ed è proprio nella corporeità che si radica l'identità personale. Il corpo è anche memoria: ogni esperienza vissuta lascia tracce sensoriali e motorie. Il movimento, quindi, non è mai neutro, ma portatore di significati, di emozioni e di relazioni (Siegel, 2008; Kabat-Zinn, 2018; Calais-Germain, 2016).

1. Principi e Teorie di Riferimento

Il workshop si fonda su una ricchezza di contributi teorici e disciplinari, a partire da una visione pedagogica che riconosce la corporeità come dimensione costitutiva dell'apprendimento. L'educazione non è un processo esclusivamente cognitivo, ma coinvolge in modo integrato corpo, mente, emozioni ed esperienza vissuta.

In questa prospettiva si collocano i contributi di John Dewey (1916; 1938) per il quale la conoscenza nasce dall'interazione attiva tra soggetto e ambiente e si costruisce attraverso l'esperienza, l'azione e la riflessione (*learning by doing*). Analogamente, Maria Montessori attribuisce al movimento e all'esplorazione sensoriale un ruolo centrale nello sviluppo cognitivo e nell'autonomia del bambino, mentre Loris Malaguzzi, con la pedagogia reggiana, riconosce al corpo uno dei “cento linguaggi” attraverso cui il bambino esprime emozioni e costruisce significati. Anche la psicomotricità relazionale di André Lapierre (2001) valorizza il movimento spontaneo come mezzo privilegiato di espressione affettiva e di relazione educativa.

Questi approcci convergono in una pedagogia incarnata, centrata sulla persona nella sua totalità, in cui il corpo non è un semplice supporto dell'apprendimento, ma un protagonista attivo nella costruzione della conoscenza, dell'identità e delle relazioni (Gómez Paloma, 2014; Gómez Paloma, Ianes & Tafuri, 2017).

Il workshop si inserisce inoltre nella cornice della *mindfulness*, intesa come pratica di consapevolezza del momento presente, rielaborata in ambito occidentale da Jon Kabat-Zinn (2018). Attraverso atteggiamenti quali non giudizio, attenzione intenzionale, accettazione e presenza nel “qui ed ora”, la *mindfulness* favorisce calma, autoregolazione e ascolto profondo dell’esperienza corporea. La consapevolezza del corpo diventa così una porta di accesso alla consapevolezza della mente.

Le attività del laboratorio trovano un solido fondamento nella teoria della cognizione incarnata, secondo cui i processi cognitivi emergono dall’interazione continua tra corpo, mente e ambiente. A partire dai lavori di Varela, Thompson e Rosch (1991), questa prospettiva supera il dualismo mente-corpo, riconoscendo che pensare, percepire ed emozionarsi sono azioni profondamente radicate nell’esperienza sensomotoria. In questa cornice si collocano anche gli approcci psicocorporei che considerano il corpo come luogo di memoria emotiva e relazionale, in cui postura e movimento riflettono lo stato interno dell’individuo.

Le neuroscienze rafforzano questa visione integrata. Il modello divulgativo del cervello trino di MacLean (1985), pur nella sua semplificazione, aiuta a comprendere l’interazione tra istinto, emozione e funzioni cognitive superiori. Gli studi sui neuroni specchio (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006) mostrano come la comprensione dell’altro sia un processo incarnato, mentre le ricerche di Nummenmaa e collaboratori (2013) evidenziano come ogni emozione attivi specifiche mappe corporee. Le emozioni, dunque, non sono solo pensate, ma sentite nel corpo.

Il movimento è stato, infine, riconosciuto come linguaggio primordiale e universale. Prima della parola, il corpo comunica bisogni, emozioni e desideri. Attraverso il movimento si costruiscono competenze, autostima e senso di efficacia personale. Danza, gioco simbolico, psicomotricità e pratiche corporee diventano così strumenti educativi essenziali.

Il percorso formativo ha integrato teoria ed esperienza attraverso:

- brevi momenti teorici (pedagogia corporea, mindfulness, anatomia, neuroscienze)
- pratiche corporee guidate (respirazione, body scan, camminata consapevole, movimento libero e guidato);
- momenti di rielaborazione pedagogica condivisa.

Questa struttura ha favorito un apprendimento significativo e trasformativo, attivando nuove consapevolezze nei partecipanti sia sul piano professionale sia personale.

“Muovendosi alla scoperta del corpo” si configura, quindi, come un percorso che restituisce centralità al corpo nel processo educativo. In un’epoca segnata dalla frammentazione e dall’eccesso di razionalizzazione, educare con il corpo significa promuovere una pedagogia più sensibile, autentica e incarnata, capace di accompagnare bambini e adulti verso una maggiore presenza, libertà e relazione consapevole con sé, con gli altri e con il mondo.

2. Il Workshop “Muovendosi: alla scoperta del corpo”

2.1 Struttura del laboratorio

Accoglienza - Entrare nel qui ed ora

Il laboratorio si apre con un momento di accoglienza pensato per favorire la presenza, la calma e l’ingresso graduale nello spazio esperienziale. Attraverso semplici pratiche di mindfulness, i partecipanti vengono invitati a portare l’attenzione al respiro, alle sensazioni corporee e alla postura, coltivando la consapevolezza del “*qui ed ora*”. L’obiettivo è preparare la mente e il corpo a un ascolto più profondo, sviluppando l’abilità di distinguere tra intenzione, ciò che desideriamo fare, e attenzione, la qualità della presenza che dedichiamo a ciò che sta accadendo.

Si introduce anche la posizione anatomica, punto di riferimento universale per osservare il corpo, e si comincia a esplorare i primi segnali non verbali: come stiamo nello spazio? Quali messaggi trasmette il nostro corpo ancora prima di parlare?

La struttura del laboratorio include i fondamenti di:

- Posizione anatomica come riferimento universale.
- Piani del movimento:
 - Il *piano frontale* divide il corpo in una parte anteriore e in una parte posteriore (movimenti visibili di fronte: adduzione - abduzione).
 - Il *piano sagittale* divide il corpo in due parti uguali, destra e sinistra (movimenti visibili di profilo: flessione - estensione).
 - Il *piano trasversale* divide il corpo in una parte superiore e in una parte inferiore (movimenti visibili dall'alto o dal basso: rotazione esterna - rotazione interna).
- Funzionamento dell'apparato locomotore, integrando:
 - Sistema scheletrico (sostegno e protezione).
 - Sistema muscolare (movimento e tono).
 - Sistema nervoso (coordinazione e controllo).

Queste conoscenze permettono di interpretare i movimenti non solo sul piano esperienziale ma anche su quello biomeccanico e neurofisiologico.

Cuore dell'incontro - Viaggio attraverso il corpo e il movimento

La parte centrale del laboratorio è un percorso guidato alla scoperta del corpo in movimento.

Attraverso una meditazione focalizzata, i partecipanti portano l'attenzione lungo le diverse parti del corpo, imparando ad ascoltare tensioni, appoggi, micro-movimenti e variazioni nel ritmo respiratorio. L'ancoraggio al corpo diventa così una bussola per rimanere presenti e consapevoli.

Si esplorano i tre piani del movimento – sagittale, frontale e trasverso – sperimentando come il corpo si muove nello spazio e quali traiettorie spontanee o meno vengono attivate. Da qui si entra nel funzionamento dell'apparato locomotore, osservando in modo esperienziale l'integrazione tra:

- Sistema scheletrico, struttura portante che permette stabilità e protezione.
- Sistema muscolare, che genera il movimento attraverso contrazioni e rilasci.
- Sistema nervoso, che coordina, organizza e integra ogni gesto, trasformando gli stimoli interni ed esterni in risposte motorie e percettive.

L'esplorazione prosegue collegando il movimento alla dimensione emotiva. Le neuroscienze mostrano come le emozioni siano radicate nel corpo, dando vita a vere e proprie mappe corporee: ogni emozione attiva zone specifiche, modificando postura, tono muscolare, respirazione ed espressività non verbale. Attraverso esercizi guidati, si osserva come corpo, mente ed emozioni influenzano reciprocamente la nostra esperienza.

Si approfondisce il modello dei tre cervelli, utile per comprendere il funzionamento integrato della nostra esperienza:

- Cervello rettiliano (responsabile delle funzioni primarie e dei comportamenti istintivi).
- Cervello limbico (sede delle emozioni, della memoria affettiva e delle reazioni intuitive).
- Neocorteccia (luogo del pensiero razionale, del linguaggio, della pianificazione e della consapevolezza).

Il corpo, attraverso il movimento e la respirazione, diventa uno strumento per armonizzare questi livelli e favorire uno stato di equilibrio.

La respirazione, fondamento sia delle pratiche contemplative sia delle scienze fisiologiche, regola il sistema nervoso autonomo (simpatico e parasimpatico), favorisce presenza, calma, stabilizzazione emozionale, è un ponte tra volontario e involontario, tra mente e corpo.

Principi:

- Respirare è il primo movimento.
- Il ritmo respiratorio influisce sullo stato mentale.
- La respirazione consapevole migliora attenzione, postura e qualità del movimento.

Congedo - Integrazione e ritorno alla quotidianità

La chiusura del laboratorio è dedicata all'integrazione dell'esperienza. Un momento di respirazione consapevole aiuta a raccogliere ciò che è emerso, riportando calma e presenza. Si sottolinea l'importanza della comunicazione non verbale, ricordando che il corpo parla continuamente: attraverso postura, gesti, tono muscolare e ritmo respiratorio costruiamo relazioni, trasmettiamo emozioni e rendiamo visibile il nostro mondo interiore.

Il congedo invita, inoltre, a portare nella vita quotidiana ciò che si è scoperto: la capacità di ascoltare il corpo, riconoscere le proprie emozioni e muoversi con intenzione e attenzione. Il laboratorio si chiude così con un senso di pienezza, continuità e gratitudine per il viaggio compiuto dentro e attraverso il corpo.

3. Prospettive di Applicazione e di Sviluppo

3.1 Potenzialità

Le prospettive di applicazione e di sviluppo del laboratorio “Muovendosi: alla scoperta del corpo” sono ampie e variegate, perché il lavoro corporeo, quando è integrato con la *mindfulness* e con le conoscenze neuroscientifiche, tocca dimensioni trasversali della persona: attenzione, emozioni, relazione e benessere psicofisico.

La sua principale potenzialità risiede nella capacità di portare ognuno a un ascolto autentico del proprio corpo, aiutando a riconoscere i segnali sottili che spesso passano inosservati nella frenesia quotidiana. Questo tipo di percorso permette ai partecipanti di sviluppare un senso più profondo di presenza, di familiarità con sé stessi e di capacità di autoregolazione emotiva.

Un workshop di questo tipo può essere applicato con grande successo in diversi contesti: nelle scuole, dove sostiene lo sviluppo socio-emotivo e migliora la capacità di attenzione; nei servizi educativi e clinici, dove diventa uno strumento per aiutare bambini, ragazzi e adulti a entrare in contatto con il proprio corpo e con le proprie emozioni; nel mondo sportivo o artistico, dove la consapevolezza corporea è alla base della precisione tecnica e dell'espressività; infine nei contesti aziendali, dove la gestione dello stress, la comunicazione non verbale e la presenza sono competenze sempre più richieste.

3.2 Criticità e limiti

Pur avendo grandi potenzialità, un'esperienza laboratoriale centrata su corpo, emozioni e consapevolezza presenta alcune criticità da considerare.

La prima riguarda il fatto che non tutti vivono il proprio corpo nello stesso modo: per alcune persone portare l'attenzione alle sensazioni fisiche può essere difficile, talvolta addirittura destabilizzante, special-

mente quando vi sono esperienze di trauma o un forte livello di tensione interna. Per questo motivo è fondamentale che la conduzione sia sensibile, attenta e preparata. L'operatore non solo deve conoscere le pratiche e la teoria, ma deve anche saper leggere i segnali non verbali del gruppo, modulando ritmo, intensità e tipo di proposte.

Un'altra criticità riguarda i limiti strutturali. Spazi poco adatti al movimento, tempi troppo brevi o gruppi troppo numerosi possono ridurre l'efficacia dell'esperienza. Inoltre, alcune teorie utilizzate come cornice, ad esempio il modello dei tre cervelli di MacLean, pur essendo utili a livello divulgativo, rappresentano semplificazioni che è importante presentare con chiarezza per non generare equivoci.

3.3 Sviluppi futuri

Guardando al futuro, una direzione interessante di sviluppo riguarda l'integrazione con strumenti tecnologici, come dispositivi di *bio-feedback* che permettano ai partecipanti di osservare in tempo reale come il respiro, la frequenza cardiaca o la tensione muscolare cambiano durante le pratiche. Un'altra possibilità è quella di costruire percorsi tematici più specifici: cicli dedicati alle emozioni, al movimento consapevole, alla postura, al respiro, oppure percorsi rivolti a specifici target come insegnanti, genitori, adolescenti o operatori sociali.

Molto promettente è anche la prospettiva di creare collaborazioni interdisciplinari: unire le competenze di psicologi, educatori, fisioterapisti, esperti di neuroscienze e professionisti delle pratiche somatiche potrebbe generare percorsi ancora più ricchi, capaci di accompagnare le persone verso una conoscenza più completa e integrata del proprio corpo. Allo stesso tempo, sarebbe utile introdurre strumenti di valutazione e ricerca per osservare più da vicino gli effetti sulla consapevolezza corporea, sulla regolazione emotiva, sulle capacità attentive e sul benessere generale.

In definitiva, “Muovendosi: alla scoperta del corpo” può crescere nella direzione della profondità, della specificità e dell'integrazione. Le sue basi teoriche – *mindfulness*, *embodiment*, neuroscienze, comunicazione non verbale – offrono un terreno solido, mentre la sua natura

esperienziale apre continuamente nuove possibilità. Il suo sviluppo futuro dipenderà dalla capacità di ascoltare i partecipanti, di adattarsi ai contesti e di mantenere vivo quel dialogo costante tra corpo, mente ed emozione che ne rappresenta l'essenza.

Bibliografia

Anolli, L., & Legrenzi, P. (2012). *Psicologia generale*. Bologna: Il Mulino.

Bandiera, P., Bielli, P., Boccafoschi, F., Ciarmela, P., Cortese, K., David, S., Gibelli, D.M., Morelli, A., Pesaro, M.A., Porro, C. (2023). *Anatomia umana. Con approfondimenti di anatomia funzionale*. Padova: Piccin.

Calais-Germain, B. (2013). *Anatomia per il movimento. Introduzione all'analisi delle tecniche corporee*. Roma: Epsilon.

Calais-Germain, B. (2016). *Respirazione. Anatomia. Gesto respiratorio*. Roma: Epsilon.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

Edwards, C. Gandini, L., & Forman G. (a cura di)(2014). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.

Gómez Paloma, F. (2013). *Corpo, educazione e società*. Lecce: Pensa Multimedia.

Gómez Paloma, F. Ianes, D. & Tafuri, D. (a cura di)(2017). *Embodied cognition: Theories and applications in education science*. New York: Nova Science Publishers.

Kabat-Zinn, J. (2018). *Mindfulness per principianti*. Milano: Mimesis.

Lapierre, A. (2001). *Dalla psicomotricità relazionale all'analisi corporea delle relazioni*. Roma: Armando Editore.

MacLean, P. D. (1985). Evolutionary psychiatry and the triune brain. *Psychological medicine*, 15(2), 219-221.

Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile*. Roma: Opera Nazionale Montessori.

Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J.K. (2013). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111 (2) 646-651.

Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Siegel, D.J. (2008). *Mindfulness e cervello*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind*. Cambridge: The MIT Press.

Scheda metodologica sintetica

– Muovendosi: alla scoperta del corpo

Titolo del workshop: “Muovendosi: alla scoperta del corpo”

Conduttrice: Martina Babbo

Durata complessiva: 1 ora e 30 minuti

Destinatari: professionisti del mondo educativo-pedagogico e studentesse/i in formazione.

1. Cornice teorico-pedagogica

Il workshop promuove una **consapevolezza integrata di corpo, mente ed emozioni**, ponendo il corpo al centro dell'esperienza educativa. Ispirato a pedagogia classica e contemporanea e supportato da **mindfulness e neuroscienze**, considera il corpo come **strumento di conoscenza, memoria e comunicazione**. Attraverso pratiche di movimento, respirazione e camminata, favorisce **sviluppo emotivo, attenzione, relazioni, benessere e creatività**, trattando il corpo come **soggetto attivo di esplorazione e crescita personale**.

2. Finalità e obiettivi

Finalità generale: favorire lo sviluppo integrale della persona attraverso la consapevolezza corporea e il movimento, promuovendo benessere, presenza, espressione autentica e qualità relazionali consapevoli.

Obiettivi specifici:

- Aumentare la consapevolezza corporea e la presenza nel *“qui ed ora”*.
- Riconoscere ed esprimere le emozioni attraverso il corpo, migliorando la regolazione emotiva.
- Potenziare attenzione e riflessione sulle proprie esperienze corporee ed emotive.
- Rafforzare la comunicazione non verbale e la capacità di relazionarsi empaticamente nello spazio condiviso.

3. Struttura e metodologia

Il laboratorio si sviluppa in un percorso esperienziale articolato in tre momenti principali: un'accoglienza dedicata alla centratura e alla presenza, una fase centrale di esplorazione corporea e movimento consapevole, e una chiusura orientata all'integrazione dell'esperienza. La metodologia combina mindfulness, movimento, approcci somatici e neuroscienze, privilegiando un apprendimento attivo attraverso guida, esplorazione corporea ed emotiva, e riflessione, in un clima sicuro, graduale e consapevole.

4. Sequenza operativa

Fase	Durata	Descrizione sintetica	Focus pedagogico
Introduzione / accoglienza	10 min	Presentazione del workshop.	Mettere in pratica il <i>“qui ed ora”</i> .

Attività centrale	40–60 min	Scoperta del corpo in movimento, unendo mindfulness, meditazione corporea e conoscenze neuroscientifiche. Si esplorano piani del movimento, apparato locomotore, respirazione, emozioni e integrazione dei “tre cervelli”.	Sviluppare consapevolezza corporea e integrazione mente-corpo-emozioni attraverso movimento, respirazione e meditazione, migliorando attenzione, autoregolazione ed equilibrio psicofisico.
Restituzione	20-30 min	Esercizio della respirazione e condivisione attraverso il dialogo di come ci si sente	Verbalizzazione, ascolto reciproco, riflessione.
Chiusura	10 min	Sintesi di quello che è avvenuto e riflessioni.	Riflessioni, rielaborazione e trasferibilità nella pratica.

5. Osservazioni e risultati

Difficoltà a restare nel “qui e ora”, consapevolezza della respirazione poco profonda e comprensione di quanto il corpo influenzi l'intera esperienza.

6. Analisi pedagogica

– **Potenzialità:** il laboratorio integra movimento, mindfulness e neuroscienze per sviluppare presenza, ascolto del corpo, autoregolazione e benessere, con applicazioni in ambito educativo, clinico, sportivo, artistico e aziendale.

– **Punti di attenzione:** l'attenzione al corpo può essere difficile o destabilizzante per alcuni, richiedendo conduzione sensibile; spazi, tempi, dimensione dei gruppi e semplificazioni teoriche possono limitarne l'efficacia.

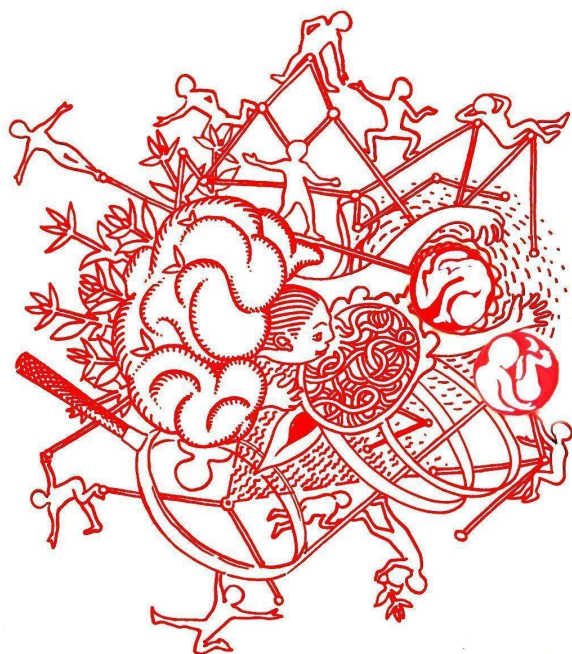
– **Sviluppi futuri:** il laboratorio può evolversi integrando tecnologie come il biofeedback e sviluppando percorsi tematici più mirati (su emozioni, movimento, postura o respiro) oppure programmi dedicati a gruppi specifici come insegnanti, genitori, adolescenti, giovani adulti.

7. Materiali

Sedie, tappetini, musica, presentazione PowerPoint, immagini proiettate.

Sviluppo del potenziale per apprendere ad apprendere: teoria della modificabilità cognitiva strutturale ed esperienze di apprendimento mediato ispirate al metodo Feuerstein

Serena Lovat



Parole chiave: Modificabilità cognitiva strutturale, Apprendimento mediato, Metacognizione, Apprendere ad apprendere, Processo.

1. Principi e Teorie di Riferimento

1.1 Inquadramento concettuale e teorico

Il Programma di Arricchimento Strumentale (PAS), ideato dallo psicologo israeliano Reuven Feuerstein, nasce a partire dagli anni '50 come metodologia di intervento cognitivo ed educativo rivolta inizialmente a bambini ed adolescenti sopravvissuti alla Shoah, per poi diffondersi a livello internazionale in diversi contesti formativi, riabilitativi e clinici.

Alla base vi è il principio della “Modificabilità Cognitiva Strutturale” (MCS): ogni individuo, indipendentemente da età, cultura o difficoltà cognitive, può sviluppare e trasformare i propri processi di pensiero attraverso esperienze di apprendimento opportunamente mediate.

L'assunto fondamentale del programma sta nella convinzione che non ci si possa limitare ad attendere i “tempi naturali” della crescita, in una visione evolutiva passiva ma, al contrario, Feuerstein introduce l'approccio attivo-modificante, che afferma la possibilità di stimolare e potenziare lo sviluppo cognitivo in ogni fase della vita, anche precocemente, senza rimanere vincolati a limiti biologici o cronologici. Non si tratta, quindi, solo di rispondere ai bisogni presenti, ma anche di preparare le basi su cui poggeranno le competenze più complesse.

L'intervento precoce diventa così fondamentale: fornire fin dall'infanzia esperienze mediate, cioè guidate da un adulto significativo che accompagna nell'organizzare e interpretare la realtà. Questo è ciò che Feuerstein definisce “Esperienza di Apprendimento Mediato” (EAM). Senza di essa, infatti, si corre il rischio di rimanere ancorati a risposte episodiche, senza riuscire a selezionare gli stimoli rilevanti, a focalizzarsi, a costruire processi cognitivi solidi (Kozulin, 2000).

Un altro aspetto centrale del PAS riguarda la stretta relazione tra cognizione ed emozione. Non esistono processi cognitivi puramente

logici separati dall'affettività: ogni apprendimento è sostenuto o ostacolato da fattori emotivi ed energetici. L'apprendimento affettivo ed emotivo è dunque parte integrante della crescita cognitiva e deve essere coltivato sin dall'infanzia, perché le emozioni influenzano il modo in cui comprendiamo e utilizziamo le strutture cognitive.

In particolare, i bambini e le bambine apprendono i codici emotivi osservando, imitando e partecipando alle interazioni con gli altri. Attraverso questo processo imparano a riconoscere le emozioni altrui, a rispondere empaticamente e a costruire relazioni. Gli strumenti del PAS hanno due grandi obiettivi: da un lato, consolidare concetti di base (colore, forma, dimensione, numero, tempo, causa-effetto, emozioni, corpo umano, ecc.); dall'altro, sviluppare funzioni cognitive generali come l'attenzione, la focalizzazione, il confronto, la capacità di *problem solving*. Non è sufficiente trasmettere contenuti, ma favorire i processi, ovvero modalità di pensiero e ragionamento trasferibili in contesti diversi.

Infine, gli strumenti PAS si basano sul principio del disequilibrio cognitivo: al bambino vengono proposte situazioni che contengono un elemento di incongruenza o di novità, tali da catturare l'attenzione e spingerlo a cercare soluzioni. Questo stimola la costruzione attiva di significati e l'elaborazione personale delle informazioni, promuovendo un apprendimento che non è mai passivo, ma sempre attivo e riflessivo.

Il PAS si esplica come percorso funzionale per potenziare le conoscenze e le competenze cognitive di base oltre alle competenze trasversali utili ad affrontare problemi, gestire emozioni, relazionarsi con il mondo in modo critico e consapevole. È un metodo che vede ogni persona come modificabile, capace di crescita e miglioramento, a patto che venga guidata da esperienze di apprendimento intenzionali, sistematiche e significative.

L'educazione contemporanea si fonda sempre più su approcci che mettono al centro lo sviluppo delle funzioni cognitive, intese come prerequisiti fondamentali per ogni atto mentale. In questo senso, il

contributo teorico di Reuven Feuerstein (2002, 2008) risulta determinante: le funzioni cognitive non sono tratti fissi del soggetto, ma stati che possono essere stimolati, rinforzati e modificati e potenziati attraverso un'adeguata mediazione. L'idea della modificabilità cognitiva strutturale costituisce il cuore di un paradigma pedagogico che mira a rendere il soggetto persona protagonista attivo del proprio processo di apprendimento.

Un ulteriore riferimento teorico di rilievo è rappresentato da Lev Vygotskij (1990), che introduce il concetto di *Zona di Sviluppo Prossimale* (ZSP). In questa prospettiva, l'apprendimento non si limita a consolidare ciò che la persona sa già fare, ma si orienta a promuovere ciò che può compiere con l'aiuto di un adulto o di un pari più competente.

L'intervento educativo assume così la forma di una mediazione intenzionale, che connette il livello attuale a quello potenziale di sviluppo.

Ad estensione del metodo nasce, per mano di Leoni Chiara e Pavan Loretta (2016), il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale (PAPS), rivolto alla prima infanzia, applicabile a bambini e bambine con disabilità cognitiva ed intellettiva dai 18 mesi d'età.

Il PAPS si concretizza con un piano di interventi per favorire:

- il contatto oculare intenzionale e protratto: l'adulto guida il bambino a sostenere lo sguardo, a cercarlo e mantenerlo nel tempo, spiegando e modellando l'importanza dell'attenzione condivisa come base per ogni successiva interazione comunicativa e cognitiva;
- l'attenzione congiunta e la condivisione del focus: attraverso giochi e routine, l'adulto richiama l'attenzione del bambino su un oggetto, un'immagine, un gesto, aiutandolo a capire “che cosa stiamo guardando insieme” e perché è rilevante;
- la persistenza di attività finalizzata eterodiretta: il bambino viene accompagnato a mantenere l'attenzione e l'impegno in

un compito guidato dall'adulto, portandolo a termine nonostante piccole frustrazioni o distrazioni. La mediazione sostiene la continuità dell'azione ("restiamo su questo compito", "lo finiamo insieme") e sviluppa la capacità di mantenere uno scopo nel tempo;

- la reciprocità: attraverso giochi di turnazione, scambio di sguardi, imitazione e risposte contingenti, l'educando sperimenta la dimensione delle interazioni. L'adulto modella l'alternanza dei ruoli (chi guida/chi segue, chi parla/chi ascolta), favorendo la costruzione di relazioni basate sullo scambio, sull'empatia e sulla co-costruzione del significato;
- la costruzione di prime categorie e relazioni: (uguale/diverso, grande/piccolo, dentro/fuori, prima/dopo): l'adulto non si limita a mostrare, ma aiuta a verbalizzare, confrontare, ordinare, sostenendo così l'emergere delle funzioni cognitive di base;
- autocontrollo psicomotorio, regolazione dell'impulsività e dei tempi di risposta: vengono proposte attività che richiedono attesa, turnazione, inibizione di risposte immediate, sostenute da una mediazione verbale che nomina le emozioni e accompagna il bambino nel tollerare la frustrazione.

1.2 Framework teorico di riferimento

Teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale (MCS)

La MCS si configura come un vero e proprio cambio di paradigma rispetto a una concezione statico-deterministica dell'intelligenza. In luogo di una visione del funzionamento cognitivo come patrimonio relativamente fisso, la MCS assume che le strutture mentali siano intrinsecamente plastico-dinamiche e suscettibili di trasformazione profonda lungo l'intero arco di vita. La "strutturalità" della modificabilità non rimanda a cambiamenti meramente superficiali o adattivi, bensì a un riassetto delle modalità con cui il soggetto organizza gli stimoli, elabora le informazioni, stabilisce relazioni e generalizza le proprie esperienze.

Ne deriva uno spostamento del baricentro teorico e pratico: il focus non è più sulla misurazione di prestazioni considerate esito definitivo di un presunto “potenziale”, ma sulla promozione intenzionale del potenziale stesso. Le difficoltà cognitive non vengono lette come esiti irreversibili, bensì come espressioni di funzioni ancora non sufficientemente mobilitate, allenate o rese consapevoli. In questo senso, la MCS comporta una precisa assunzione etica e pedagogica: ogni persona è considerata educabile e trasformabile, a condizione che sia inserita in contesti relazionali e formativi capaci di generare esperienze di apprendimento intenzionali, sistematiche e dotate di senso per il soggetto.

La prospettiva feuersteiniana, lungi dall’essere un semplice ottimismo pedagogico, si traduce in un criterio di progettazione educativa: l’intervento mira a potenziare le funzioni cognitive coinvolte nei processi di attenzione, analisi, comparazione, pianificazione, controllo dell’impulsività, verifica e trasferimento inter-situazionale. È a questo livello che la MCS si congiunge con l’obiettivo di sviluppare nel soggetto la capacità di “apprendere ad apprendere”, cioè di orchestrare consapevolmente i propri processi cognitivi in modo flessibile e trasferibile.

Esperienze di Apprendimento Mediato (EAM)

L’EAM rappresentano il dispositivo concettuale attraverso cui Feuerstein declina, sul piano pedagogico, il principio di modificabilità. L’apprendimento è declinato come esperienza filtrata dall’azione intenzionale di un mediatore, tipicamente un adulto significativo, che seleziona, struttura e rende interpretabili gli stimoli stessi.

Nell’EAM la mediazione si concretizza in alcuni elementi ricorrenti: l’intenzionalità e reciprocità (l’adulto dichiara scopi, richiama l’attenzione, costruisce un patto di senso con il bambino), la trascendenza (il compito viene collegato a contesti altri, per favorire il trasferimento oltre la situazione immediata), la mediazione del significato (l’esperienza è dotata di valore, viene narrata, interpretata e ricollegata alla storia del soggetto). In tale prospettiva, il mediatore non si limita a

proporre attività, ma esplicita i processi cognitivi messi in gioco, aiuta a nominarli, li rende oggetto di riflessione condivisa.

Ciò implica, sul piano operativo, una cura specifica per la qualità della relazione educativa: lo sguardo, la sintonizzazione affettiva, la modulazione dei tempi, la capacità di sostenere la frustrazione e di valorizzare anche i micro-progressi diventano dimensioni costitutive dell'EAM. L'attenzione non è rivolta solo al compito, ma al modo in cui il soggetto si pone di fronte al compito: come entra in relazione con la richiesta, come tollera l'errore, come riorganizza le proprie strategie. L'EAM, dunque, è il luogo in cui cognizione, emozione e dimensione motivazionale vengono tenute insieme e progressivamente integrate.

Metacognizione, teoria socioculturale, costruttivismo

La cornice teorica all'interno della quale il contributo feuersteiniano si colloca e si arricchisce dialoga con almeno tre grandi riferimenti: metacognizione, teoria socioculturale e costruttivismo.

La metacognizione rimanda alla capacità del soggetto di riflettere sui propri processi mentali, di monitorarli e di regolarli intenzionalmente. In ambito educativo, ciò significa promuovere nei bambini e nei ragazzi non solo l'acquisizione di contenuti, ma la consapevolezza delle strategie utilizzate per comprenderli, ricordarli, applicarli e trasferirli. Domande come "Come ci sei riuscito?", "Cosa ti ha aiutato?", "Che cosa potresti fare diversamente la prossima volta?" diventano strumenti privilegiati per favorire questa consapevolezza riflessiva. La metacognizione costituisce così l'anello di congiunzione tra la modificabilità strutturale e la capacità di apprendere ad apprendere in modo autonomo e responsabile.

La teoria socioculturale vygotskijana offre una seconda chiave interpretativa, sottolineando che ogni processo mentale superiore è originariamente mediato socialmente. La Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) rappresenta, in questo senso, lo spazio entro il quale il soggetto può svolgere compiti che eccedono le sue competenze attuali, grazie al sostegno di un altro più competente. La relazione educativa diviene

così il luogo in cui si intrecciano mediazione cognitiva e appartenenza culturale: strumenti simbolici, linguaggi, pratiche condivise e significati socialmente negoziati costituiscono la trama entro cui la modificabilità cognitiva si rende possibile e generativa.

Infine, le prospettive costruttiviste insistono sull'idea che il soggetto non riceva passivamente informazioni, ma co-costruisca attivamente significati attraverso l'interazione con l'ambiente fisico, sociale e simbolico. Sul piano educativo, ciò implica il superamento di modelli trasmissivi a favore di dispositivi che sollecitino esplorazione, problematizzazione, ricerca e riflessione critica. L'allestimento intenzionale di contesti ricchi di stimoli, ma al contempo guidati da una mediazione competente, consente al bambino di riorganizzare continuamente le proprie strutture cognitive, di rivederle alla luce di nuove esperienze e di integrare dimensione razionale, emotiva e relazionale.

1.3 Concetti chiave del metodo

L'idea che l'intelligenza sia un processo modificabile rappresenta oggi uno dei cardini più solidi della riflessione pedagogica contemporanea. Superata da tempo la visione statica e deterministica delle capacità cognitive, sappiamo che ogni persona può ampliare il proprio potenziale grazie ad esperienze educative significative e a contesti relazionali che sostengono la crescita (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2002). Parlare di "intelligenza modificabile" significa riconoscere che il funzionamento cognitivo è frutto di un dialogo continuo tra la struttura interna della persona e l'ambiente che la circonda. In questo senso, il ruolo dell'educatore diventa decisivo.

La mediazione educativa intenzionale è infatti ciò che rende possibile questa trasformazione. Non basta "stare accanto" all'apprendente: è necessario guidare, orientare, dare significato all'esperienza affinché il bambino o l'adulto possano appropriarsi delle strategie utili per comprendere e organizzare il mondo. Un mediatore intenzionale crea le condizioni perché l'altro possa leggere la realtà in modo più profondo, più flessibile e più autonomo. Ogni intervento educativo, se ben pensato, può diventare un'occasione per allargare lo spazio mentale dell'individuo.

In questo processo assume grande rilevanza lo sviluppo delle funzioni cognitive, che possiamo descrivere attraverso le tre fasi classiche dell'input, dell'elaborazione e dell'output (Feuerstein et al., 2008).

Durante l'input, la persona impara a osservare, selezionare e decodificare le informazioni, evitando dispersioni; nell'elaborazione, costruisce connessioni, cerca relazioni, formula ipotesi e organizza il pensiero; infine, nell'output, restituisce ciò che ha compreso attraverso un'azione o un'espressione significativa. L'educazione che sostiene queste tre fasi non si limita a favorire migliori prestazioni, ma promuove una crescita cognitiva più ampia, capace di incidere sulla qualità della vita.

Accanto alle funzioni cognitive, riconosciamo un ruolo imprescindibile alla metacognizione. Conoscere il proprio modo di pensare, monitorare le strategie che si utilizzano, riflettere sugli errori e sui successi: tutto questo permette alla persona di diventare soggetto attivo del proprio apprendimento. La metacognizione è un atteggiamento che dà profondità all'esperienza, che rende il pensiero più consapevole e le scelte più intenzionali. Educare alla metacognizione significa aiutare l'altro a riconoscersi, a valutare le proprie risorse e a comprenderle come potenzialmente espansive (Flavell, 1979).

La trasferibilità delle competenze rappresenta l'orizzonte più alto di ogni percorso educativo. Una competenza è davvero tale solo quando la persona riesce a portarla fuori dal contesto in cui l'ha appresa, applicandola a situazioni nuove, impreviste, reali. Non è sufficiente che un bambino o un adulto "sappia fare" in un ambiente controllato: ciò che conta è la capacità di generalizzare, di adattare ciò che si è imparato, di riconoscere analogie e differenze tra situazioni. L'educazione che punta alla trasferibilità non addestra, ma allena il pensiero flessibile, critico e creativo.

Insieme, essi delineano una visione della persona competente, capace di crescere, di ripensarsi, di emanciparsi attraverso l'apprendimento. Una visione che invita l'educatore ad assumersi la responsabilità di costruire contesti ricchi di senso, in cui ogni mente possa trovare lo spazio per espandersi.

2. Il seminario peer to peer “Sviluppo del potenziale per apprendere ad apprendere”

La struttura del workshop ha alternato momenti teorici ad una sessione laboratoriale. I contenuti sono stati presentati attraverso slide, discussioni guidate e dimostrazioni pratiche, con l'uso di materiali concreti carta-penna (PAS) ed iconografici (PAPS). Durante la fase pratica, i partecipanti hanno sperimentato in prima persona le attività, simulando il ruolo di educando e quello del mediatore.

I partecipanti hanno svolto schede operative, espresso riflessioni condivise e posto domande contestuali. Il feedback raccolto ha evidenziato come l'approccio laboratoriale favorisca una comprensione profonda delle strategie di mediazione e consenta di immedesimarsi nelle difficoltà, sviluppando sensibilità e capacità di adattamento. Al termine si è riflettuto sui processi cognitivi attivati, difficoltà incontrate e strategie adottate.

2.1 Obiettivi generali e specifici

Il workshop ha perseguito i seguenti obiettivi generali e specifici:

- Comprendere i principi teorici della Modificabilità Cognitiva Strutturale (MCS).
- Conoscere i fondamenti dell'Esperienza di Apprendimento Mediato (Approfondire le caratteristiche del Programma di Arricchimento Strumentale (PAS).
- Sperimentare attività di mediazione cognitiva in contesti di piccolo gruppo.
- Sviluppare capacità di analisi critica e riflessiva su strumenti e pratiche del modello Feuerstein.
- Applicare trasversalmente il concetto di apprendere ad apprendere nella progettazione e conduzione di attività educative.
- Utilizzare tecniche di confronto e discussione peer-to-peer per costruire significati condivisi.

Obiettivi specifici

- Sperimentare attività operative sui concetti di input, elaborazione, output.
- Riflettere sulle strategie educative per promuovere autonomia, attenzione e flessibilità cognitiva.

Il workshop si articola in moduli basati sugli strumenti PAS e PAPS:

- PAS Basic (11 strumenti)
- PAPS (Programma di Arricchimento Pre-Strumentale)

2.2 Contenuti presentati

L'introduzione ai principi fondamentali ha rappresentato il primo passaggio essenziale dell'intero percorso, consentendo ai partecipanti di entrare progressivamente nel quadro teorico di riferimento. Esplicitare fin da subito i concetti chiave legati alla modificabilità cognitiva, alla mediazione educativa e alla natura dinamica dell'apprendimento ha permesso di costruire una cornice condivisa, dentro la quale leggere le successive proposte operative. Questo momento iniziale ha assunto la forma di un vero e proprio orientamento pedagogico: i partecipanti sono stati accompagnati a interrogarsi sulle proprie rappresentazioni dell'intelligenza, sui modi di intendere l'errore, sulla relazione tra contesto e sviluppo cognitivo. In tal modo, i principi fondamentali sono divenuti criteri attivi di lettura dell'esperienza formativa.

La presentazione degli strumenti principali è avvenuta in una fase successiva, quando il gruppo possedeva già una base concettuale sufficiente per collocare le proposte operative. Gli strumenti sono stati introdotti come dispositivi intenzionali capaci di sollecitare funzioni cognitive specifiche e processi di pensiero più complessi, ogni strumento è stato illustrato nella sua struttura, ma soprattutto nella sua funzione: quali abilità stimola, quali strategie di ragionamento rende

possibili, quali forme di interazione promuove. Attraverso esempi, simulazioni e momenti di restituzione collettiva, i partecipanti hanno potuto sperimentare in prima persona il passaggio dalla teoria alla pratica, cogliendo come gli strumenti fossero coerenti con i principi introdotti in apertura. Questo ha reso la dimensione operativa come il luogo concreto in cui il paradigma teorico trovava espressione.

L'applicazione delle tecniche di mediazione ha costituito il cuore esperienziale del percorso, il punto in cui teoria e strumenti hanno preso vita nella relazione educativa. Le tecniche sono state proposte come uno stile di intervento che attraversa il modo di porre le domande, di gestire il tempo, di accogliere l'errore, di sostenere la riflessione dei partecipanti. Attraverso attività guidate, e momenti di osservazione reciproca, tutti hanno potuto mettere alla prova il proprio modo di mediare, sperimentando il passaggio da una conduzione centrata sul compito a una mediazione centrata sul processo di pensiero. La riflessione finale ha evidenziato come l'applicazione di queste tecniche avesse prodotto una maggiore consapevolezza del ruolo del mediatore: non semplice facilitatore di attività, ma figura capace di orientare, rendere esplicite le strategie, collegare quanto vissuto in laboratorio con le situazioni reali dei contesti educativi di provenienza. In questo senso, l'esperienza svolta ha reso evidente il potenziale trasformativo della mediazione quando viene assunta come postura professionale e non solo come mero metodo.

In questo quadro, è stato più volte ribadito che l'assunzione del metodo Feuerstein come pratica professionale richiede una formazione formalizzata e riconosciuta, a tutela sia della qualità dell'intervento sia dei soggetti coinvolti. L'esperienza svolta ha così reso evidente, accanto al potenziale trasformativo della mediazione, anche la responsabilità etica e professionale connessa al suo esercizio.

3. Prospettive di Applicazione o di Sviluppo

Il Programma di Arricchimento Strumentale (PAS) trova oggi un ampio ventaglio di applicazioni nei contesti scolastici, educativi, inclusivi e riabilitativi, configurandosi come uno strumento trasversale e flessibile. La sua struttura modulare, unita al focus sulla modificabilità

cognitiva, permette di utilizzarlo sia in percorsi di prevenzione sia in interventi più specifici di potenziamento. In ambito scolastico, il PAS può essere inserito all'interno della didattica quotidiana o di progetti mirati, sostenendo il lavoro dei docenti e degli educatori nella costruzione di ambienti di apprendimento che valorizzano i processi di pensiero oltre ai soli risultati prestazionali.

Le potenzialità di applicazione riguardano in particolare i soggetti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), Bisogni Educativi Speciali (BES), ADHD, disabilità cognitive e situazioni di fragilità evolutiva. Il programma si rivela utile anche in percorsi di riabilitazione e potenziamento cognitivo con adulti e anziani, sia in una prospettiva preventiva, sia nel recupero funzionale a seguito di eventi traumatici o patologici, come ad esempio fenomeni ischemici o altre condizioni neurologiche. In questi casi, il PAS non si limita ad allenare singole abilità, ma mira a sostenere il senso di autoefficacia, la motivazione e la percezione di poter ancora “imparare a pensare”, elementi fondamentali per il benessere globale della persona.

Il workshop ha evidenziato un'elevata trasferibilità delle attività in diversi contesti formativi, educativi e riabilitativi emersi durante il dibattito condiviso tra i partecipanti. Le proposte possono essere opportunamente adattate sia alla scuola dell'infanzia sia alla scuola primaria, rispettando le caratteristiche evolutive dei bambini e delle bambine. Nella scuola dell'infanzia, ad esempio, gli strumenti e le modalità operative possono essere declinati in chiave maggiormente ludica e sensoriale, sostenendo lo sviluppo delle precondizioni cognitive (attenzione condivisa, categorizzazione, controllo dell'impulsività, capacità di anticipazione). Nella scuola primaria, invece, il lavoro può farsi più strutturato, integrandosi con le discipline curriculari e favorendo il passaggio verso forme di pensiero più astratto e riflessivo.

Al nido d'infanzia, invece, trova applicabilità la declinazione di PAPS (Leoni & Pavan, 2016) attinente ed affine alla fascia d'età che inizia dai 18 mesi.

Parallelamente, le stesse logiche operative possono essere utilizzate in percorsi individualizzati di potenziamento per bambini e ragazzi con

bisogni educativi speciali, creando setting di mediazione in piccolo gruppo o in rapporto uno-a-uno. In ambito riabilitativo, il PAS offre una cornice metodologica per progettare interventi rivolti ad adulti e anziani che necessitano di percorsi di recupero cognitivo funzionale, ad esempio dopo eventi ischemici o in presenza di decadimento cognitivo lieve. La dimensione mediata, il clima relazionale supportivo e la gradualità degli stimoli consentono di mantenere elevata la motivazione, contrastare vissuti di rinuncia e favorire un'immagine di sé come persona ancora in grado di apprendere.

Le potenzialità emergono in modo particolare nella possibilità di stimolare, in modo intenzionale e sistematico, funzioni cognitive quali l'attenzione selettiva e sostenuta, la memoria di lavoro, la pianificazione, il controllo dell'impulsività, il pensiero analogico e la capacità di *problem solving*. Le attività, se proposte in modo ludico e motivante, permettono di agganciare i partecipanti sul piano emotivo, trasformando l'esercizio in una sfida significativa, in cui l'errore diventa materiale di lavoro e non fonte di frustrazione. Questo aspetto risulta cruciale soprattutto con bambini e ragazzi che hanno alle spalle esperienze scolastiche di insuccesso o stigmatizzazione, così come con adulti e anziani che vivono con fatica il confronto con i propri limiti.

Tuttavia, accanto alle potenzialità, emergono alcune criticità e condizioni di buona riuscita. La prima riguarda i tempi di applicazione: il PAS richiede continuità, gradualità e una programmazione flessibile, capace di integrarsi con i ritmi organizzativi dei servizi e con le esigenze dei partecipanti. Non si tratta di un "intervento rapido", ma di un percorso che ha bisogno di sedimentazione, di ritorni ricorsivi su alcune funzioni cognitive e di spazi di riflessione condivisa. Questo comporta una pianificazione accurata, sia a livello di istituzione scolastica o servizio, sia a livello di singolo professionista.

Un secondo nodo riguarda la formazione specifica dei mediatori. Perché il programma mantenga la propria efficacia, non è sufficiente conoscerne gli strumenti: è necessario interiorizzarne i principi, lo stile di mediazione e l'impianto teorico di riferimento. Solo così gli interventi possono risultare realmente efficaci, efficienti, funzionali e vantaggiosi nel medio-lungo periodo. La qualità della mediazione incide

direttamente sull'esperienza soggettiva dei partecipanti in termini di motivazione, fiducia e disponibilità al cambiamento.

Infine, è fondamentale evitare il rischio di trasformare le attività in esercizi meccanici e ripetitivi, svuotati di significato, se si perde l'intenzionalità pedagogica e la connessione con le esperienze reali dei bambini, dei ragazzi o degli adulti coinvolti, il programma rischia di ridursi a una serie di "schede" da svolgere, senza reale impatto trasformativo. Per scongiurare questo esito, è necessario che ogni proposta sia situata in un contesto narrativo, relazionale e operativo che ne espliciti il senso: perché stiamo facendo questa attività, quali strategie stiamo utilizzando, come ciò che impariamo qui può esserci utile fuori da qui. Le prospettive di sviluppo del PAS sembrano quindi orientarsi verso una sempre maggiore integrazione con i progetti educativi e riabilitativi esistenti, in un'ottica di rete tra scuola, servizi socio-educativi e ambito sanitario.

In questa direzione, il programma può diventare un linguaggio comune tra figure professionali diverse, favorendo una visione condivisa della persona come soggetto capace di crescita, di modificabilità e di apprendimento lungo tutto il ciclo di vita.

Bibliografia

Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L.H., Rand Y. (2008). *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein - Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*. Trento: Erickson

Feuerstein R., Feuerstein, R. S., & Falik L. H. (2002). *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability*. Jerusalem: ICELP.

Flavell J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

Kozulin A. (2000). *Instrumental enrichment: Revisiting the Feuerstein program*. Gerusalemme: Reuven Feuerstein Center.

Leoni C., Pavan L. (2016). Il programma di Arricchimento Pre-Strumentale (PAPS), *Formazione & insegnamento*, XIV – 1 – 2016, 41-57.

Vygotskij L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.

Scheda metodologica sintetica

- Sviluppo del potenziale per apprendere ad apprendere

1. Cornice teorico-pedagogica

Il workshop si colloca all'interno del paradigma della Modificabilità Cognitiva Strutturale (MCS) elaborato dal prof. Reuven Feuerstein e collaboratori, secondo cui l'intelligenza è un sistema aperto e suscettibile di cambiamento lungo l'intero ciclo di vita. In tale prospettiva, l'apprendimento è sostenuto dall'Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM), intesa come intervento intenzionale in cui il mediatore seleziona, organizza e interpreta gli stimoli, promuovendo lo sviluppo delle funzioni cognitive e della metacognizione. Il quadro teorico dialoga con la teoria socioculturale di Vygotskij, con i contributi sulla metacognizione (Flavell) e con l'approccio costruttivista all'apprendimento.

2. Finalità e obiettivi

Finalità generale: promuovere la conoscenza relativa allo sviluppo del potenziale cognitivo e della capacità di apprendere ad apprendere attraverso la sperimentazione diretta di proposte di apprendimento mediato.

Obiettivi specifici: comprensione dei principi della MCS, l'analisi delle fasi del processo cognitivo, lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva e la riflessione sulle strategie di apprendimento mediato per favorire la flessibilità cognitiva e il potenziamento delle funzioni cognitive.

3. Struttura e metodologia

Il workshop è progettato secondo una metodologia attiva e laboratoriale, che assume l'apprendimento come processo dinamico di costruzione del sapere e non come mera trasmissione di contenuti. L'impianto metodologico si fonda su un approccio peer to peer, volto a valorizzare il confronto tra pari come dispositivo privilegiato di attivazione cognitiva, riflessiva e metacognitiva. In tale prospettiva, i partecipanti non sono destinatari passivi dell'intervento formativo, ma soggetti attivamente coinvolti nella co-costruzione di significati, nella negoziazione delle strategie e nella rielaborazione condivisa dell'esperienza. Coerentemente con il paradigma della Modificabilità Cognitiva Strutturale, la conduzione del workshop privilegia la mediazione del processo cognitivo rispetto alla prestazione o al risultato finale. L'attenzione è orientata in modo intenzionale alle modalità attraverso cui il soggetto affronta il compito, seleziona le informazioni, pianifica le azioni, monitora il proprio operato e valuta gli esiti, piuttosto che alla correttezza formale della risposta. In questo senso, l'attività proposta diviene pretesto per rendere osservabili e verbalizzabili i processi mentali sottostanti. Elemento centrale della metodologia è la verbalizzazione guidata delle strategie cognitive, che consente ai partecipanti di esplicitare i passaggi del pensiero, favorendo lo sviluppo della

consapevolezza metacognitiva. Attraverso domande medianti e momenti strutturati di restituzione, i partecipanti sono accompagnati a riflettere sulle proprie modalità di apprendimento, a riconoscere le funzioni cognitive attivate e a individuare possibili strategie alternative. Tale processo sostiene il trasferimento delle competenze in contesti diversi e promuove l'autoregolazione cognitiva. All'interno del workshop, l'errore viene intenzionalmente riformulato come risorsa educativa, in linea con l'approccio feuersteiniano. La struttura metodologica del workshop integra, infine, momenti di riflessione metacognitiva guidata, individuale e collettiva, finalizzati a consolidare gli apprendimenti e a rendere espliciti i nessi tra esperienza laboratoriale e pratica educativa. La metodologia adottata si configura come un dispositivo formativo intenzionale, capace di coniugare sperimentazione, riflessione e fondamento teorico, e di sostenere processi di apprendimento profondo e duraturo			
4. Sequenza operativa			
Fasi	Durata	Descrizione sintetica	Focus pedagogico
Introduzione / accoglienza	20 min.	Presentazione framework di riferimento: funzione orientativa e di attivazione cognitiva, consentendo ai partecipanti di collocare l'esperienza in un orizzonte teorico condiviso e di attribuire significato alle attività successive. Tale cornice iniziale risulta fondamentale per rendere consapevole e intenzionale la partecipazione, evitando una fruizione meramente esecutiva delle proposte.	Riferimenti scientifici
Attività centrale	40 min.	Sperimentazione pratica individuale, mediata e reciproca: il focus è posto sul potenziamento delle funzioni cognitive attraverso dispositivi operativi che sollecitano l'attenzione, la pianificazione, il controllo dell'impulsività e la flessibilità cognitiva. L'intervento del mediatore si concentra sulla regolazione del processo di pensiero, mediante domande gui-	Mediazione e potenziamento delle funzioni cognitive

		date, riformulazioni e sollecitazioni metacognitive, favorendo l'emergere delle strategie utilizzate. La dimensione reciproca dell'attività consente inoltre di valorizzare il confronto tra pari come ulteriore strumento di mediazione, rafforzando la consapevolezza dei processi cognitivi in gioco.	
Restituzione	20 min.	Condivisione e riflessione: in questa fase i partecipanti sono invitati a verbalizzare l'esperienza vissuta, a riflettere sulle difficoltà incontrate, sulle strategie adottate e sulle funzioni cognitive attivate. La restituzione assume una funzione fondamentale di consolidamento degli apprendimenti, consentendo di trasformare l'esperienza pratica in conoscenza riflessa e trasferibile. Attraverso il confronto collettivo, viene inoltre favorita la costruzione di significati condivisi e la rielaborazione critica delle pratiche sperimentate.	Metacognizione
Chiusura	10 min.	Sintesi e trasferibilità: in questo momento conclusivo viene esplicitato il collegamento tra l'esperienza del workshop e i contesti educativi e formativi di provenienza dei partecipanti, favorendo una riflessione sull'applicabilità delle strategie apprese. La chiusura svolge anche una funzione di validazione delle competenze trasversali sviluppate, quali la	Applicabilità, sviluppo soft skills

		capacità di riflettere sul proprio apprendimento, di adottare una postura di mediazione e di riconoscere il valore dell'intenzionalità educativa nell'agire professionale.	
--	--	--	--

5. Osservazioni e risultati

L'osservazione qualitativa condotta nel corso del workshop ha messo in evidenza un elevato livello di coinvolgimento cognitivo ed emotivo dei partecipanti, manifestato attraverso la partecipazione attiva alle attività proposte, la disponibilità al confronto riflessivo e la capacità di rielaborare in modo critico l'esperienza vissuta. In particolare, è emersa una progressiva assunzione di consapevolezza rispetto ai processi cognitivi attivati e al ruolo centrale della mediazione educativa nel sostenere l'apprendimento. I partecipanti hanno mostrato una crescente comprensione della distinzione tra prestazione e processo, riconoscendo l'importanza di orientare l'intervento educativo non tanto alla correttezza dell'esito quanto alla qualità delle strategie messe in atto. Tale consapevolezza si è espressa nella capacità di verbalizzare i passaggi del pensiero, di riflettere sulle difficoltà incontrate e di individuare possibili modalità alternative di affrontare il compito. In questo senso, il workshop ha favorito lo sviluppo di una postura metacognitiva, intesa come disposizione riflessiva verso il proprio funzionamento cognitivo.

I feedback raccolti in fase di restituzione finale indicano una significativa percezione di trasferibilità delle competenze acquisite nei diversi contesti educativi e formativi di riferimento dei partecipanti, quali servizi per l'infanzia, scuola e ambiti di formazione degli adulti. In particolare, è stata sottolineata la spendibilità delle strategie di mediazione, della gestione dell'errore come risorsa e dell'attenzione intenzionale alle funzioni cognitive, elementi ritenuti applicabili trasversalmente a differenti situazioni educative.

Un ulteriore esito rilevante riguarda la rinnovata attenzione all'intenzionalità educativa come dimensione imprescindibile dell'agire professionale. I partecipanti hanno riconosciuto come l'efficacia delle attività proposte non risieda negli strumenti in sé, ma nella qualità della mediazione e nella consapevolezza pedagogica che orienta l'intervento. Tale riflessione ha contribuito a problematizzare il rischio di un utilizzo riduttivo o meramente esecutivo degli strumenti, riaffermando la centralità del ruolo del mediatore.

In prospettiva, i risultati osservati suggeriscono la rilevanza del modello proposto come dispositivo formativo per la crescita professionale degli educatori. Gli sviluppi futuri includono la necessità di ulteriori approfondimenti empirici, attraverso studi sistematici e longitudinali, volti a indagare l'impatto della formazione sulla pratica educativa nel medio e lungo periodo, nonché l'estensione del modello a contesti applicativi differenziati. Tali sviluppi potrebbero contribuire a consolidare il quadro teorico-metodologico e a rafforzare la validità scientifica delle pratiche di mediazione cognitiva.

6. Analisi Pedagogica

Potenzialità:

- Spendibilità trasversale, potenzialmente applicabile dall'infanzia all'anzianità, includendo la disabilità; impatto sulla professionalità educativa.
- Punti di attenzione: Necessità di formazione specifica dei mediatori.
- Sviluppi futuri: Integrazione in progetti socio-educativi, abilitativi e riabilitativi.

7. Materiali

Slide teoriche, quaderni operativi PAS, materiali PAPS, schede di lavoro e strumenti di restituzione.

Debate: argomentare e dibattere: L'importanza dello sviluppo delle life skills per affrontare con competenza le sfide quotidiane

Elisa Mazzocoli



Parole chiave: Life skills, Competenze trasversali, Ascolto attivo, Pensiero critico, Comunicazione efficace.

Introduzione

La società contemporanea pone l'individuo, sin dai suoi primi anni di vita, dinanzi a una crescente complessità caratterizzata da interconnessioni e rapide trasformazioni di tutti i contesti di vita in cui è inserito. Un simile scenario pone necessariamente la necessità di problematizzare alcune metodologie educative per rispondere alle contingenze attuali spesso polarizzate; l'educazione pertanto è chiamata a rispondere a queste nuove, articolate e multidimensionali sfide in una sorta di Nuovo Umanesimo. Gli obiettivi educativi e formativi pertanto non dovrebbero più limitarsi alla mera trasmissibilità di conoscenze bensì essere volti alla promozione attiva e all'acquisizione di competenze trasversali come la capacità di pensiero critico, logico e analitico, competenze di *problem solving*, abilità relazionali e adeguate competenze comunicative, abilità di negoziazione e networking ma, soprattutto, l'importante compito di educare e diffondere una pratica di ascolto attivo e partecipato, una vera palestra per un miglior benessere individuale e di cittadinanza. Questi elementi fondamentali costituiscono parte di quelle life skills necessarie per rendere l'individuo abile e protagonista del proprio percorso di apprendimento ponendolo al centro del suo processo di autodeterminazione e genesi di saperi e competenze.

Il workshop “Debate: argomentare e dibattere. L'importanza dello sviluppo delle life skills per affrontare con competenza le sfide quotidiane” tenutosi presso il Centro I.D.E.A.R. dell'Università degli Studi di Trieste, nasce e si configura con l'intento di sensibilizzare gli operatori del settore sull'importanza di sviluppare tutte quelle competenze trasversali di sviluppo “che portano a comportamenti positivi e di adattamento che rendono l'individuo capace (*enable*) di far fronte efficacemente alle richieste e alle sfide della vita di tutti i giorni” (WHO/OMS, 1997, p.2).

Come invece spesso accade queste competenze, per tradizione, sfuggono ai programmi educativi e formativi tradizionali quando rivestono, invece, un ruolo chiave per l'individuo e le competenze di cittadinanza attiva, sostenibile e consapevole. La finalità del workshop è stata quindi quella di presentare una metodologia didattica attiva ma in

chiave pedagogico-educativa, dal forte potere trasformativo e già ampiamente in uso nel sistema educativo dei paesi anglosassoni che, in Italia, si è diffusa per mezzo di alcune esperienze scolastiche grazie a iniziative ministeriali e a reti come Debate Italia, oltre a progetti di ricerca-azione come quello di “Avanguardie educative” nato da un’iniziativa autonoma dell’INDIRE.

1. Principi e Teorie di Riferimento

Il dibattito è per definizione un confronto dialettico tuttavia, per chiarezza concettuale, è opportuno introdurre un distinguo terminologico per delimitare e inquadrare con maggior precisione la funzione educativa e formativa dell’arte di dibattere.

Possiamo quindi distinguere il dibattito dal *debate*, due termini semanticamente simili ma non pienamente sinonimi perché, pur condividendo il nucleo concettuale basato sul confronto argomentativo, si differenziano per connotazione, contesto e utilizzo disciplinare. Il dibattito designa in senso ampio e generale un confronto di opinioni, sia in forma strutturata che no, tipicamente riferibile a contesti politici, culturali e mediatici. Il termine *debate* riflette, invece, una connotazione più tecnica riferendosi a una precisa metodologia didattica argomentativa codificata da paradigmi e da una propria grammatica comunicativa e quindi fortemente regolata. Il *debate* rappresenta quindi una discussione formale, normata e strutturata, integrante e valorizzante tra due squadre che espongono e argomentano posizioni su tematiche rilevanti e mirate ponendosi in un campo a favore o contro, come indicato dall’Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa.

Per le sue caratteristiche intrinseche il *debate* rappresenta una metodologia attiva e flessibile di particolare efficacia formativa capace di coniugare dimensione cognitiva, comunicativa e collaborativa in cui l’individuo si pone al centro del suo apprendimento scoprendo e sperimentando strumenti espressivi, argomentativi e metacognitivi adeguati al mantenimento di una aderenza al contesto comunicativo e sociale. Queste caratteristiche consentono e supportano lo sviluppo di

competenze riflessive, di ascolto attivo e flessibilità di pensiero ma anche di leadership, cooperazione e gestione dei conflitti nei contesti sociali e comunitari, elementi indispensabili per rispondere alle diverse sfide contemporanee (Ferrer-Aracil, et. al., 2023).

Per come lo conosciamo noi oggi il *debate* si sviluppa nei paesi di lingua anglofona a partire dal XIX secolo dove, specie in ambito scolastico e accademico, ha radici profonde, tuttavia, le origini sono riconducibili all'epoca della democrazia ateniese in cui l'uso e l'esercizio della parola risultavano fondamentali per la vita sociale e politica dell'intera comunità (Ober, 1989).

Metodologicamente parlando quando ci si approccia alla metodologia del *debate* è bene focalizzarsi sulle entità distinte ma contingenti che costituiscono la sua essenza: l'individualismo e la gruppaltà, il singolo e il gruppo di cui l'individuo fa parte e con cui deve confrontarsi esercitando competenze di ascolto attivo, di comunicazione efficace e di team work.

I riferimenti teorici di questo intervento si collocano nell'ambito della pedagogia costruttivista, del *cooperative learning* e della *peer education*. La metodologia del *debate* si inserisce nel più ampio quadro delle metodologie didattiche attive trovando una specifica collocazione proprio all'interno del paradigma costruttivista e socio-costruttivista. Per la dimensione più individuale il riferimento è alla pedagogia di Dewey e alla centralità che egli riconosce all'esperienza attiva e riflessiva nel processo di apprendimento, esperienza attiva che si sviluppa proprio attraverso la possibilità di partecipazione, confronto e la risoluzione di problemi reali: *learning by doing* (Dewey, 1938) è quindi l'espressione che meglio racchiude l'essenza pedagogica deweyana in quanto fondata sulla dimensione attiva e sul ruolo dell'esperienza che merita di essere equiparato a quello della teoria e della pratica.

Nel *debate* il ruolo attivo lo si riveste già dalle fasi iniziali di ricerca in cui l'individuo assume un ruolo dinamico e non di semplice destinatario dell'informazione perché partecipa attivamente all'apprendimento risolvendo problematizzazioni, formulando ipotesi e riflettendo

sui risultati ottenuti. L'individuo, quindi, partecipa in maniera significativa alla costruzione della sua conoscenza sulla base delle sue esperienze di vita tracciando poi le sue traiettorie di un suo pensiero operativo.

Il filo d'unione tra l'individualismo e la dimensione grupppale si colloca sempre nella pedagogia costruttivista, più precisamente in quella di matrice socio-costruttivista ispirata a Vigotsky (1974). Tale prospettiva attribuisce un ruolo centrale alla relazione e alla mediazione sociale e culturale che rivestono un ruolo fondante nel processo di apprendimento, pertanto, il confronto con i pari e con figure educative significative e più formate stimola l'individuo nello sviluppo di un proprio pensiero e di una comprensione più profonda di tematiche fino a giungere a un globale apprendimento significativo. Secondo Vigotsky attraverso questa mediazione sociale e culturale l'individuo può accedere e poi sviluppare processi e competenze cognitive più complesse e avanzate da cui origina e deriva il concetto di *Zona di Sviluppo Prossimale*.

La dimensione grupppale del *debate* rimanda invece alla metodologia del *Cooperative learning*, ovvero una modalità di apprendimento basata sul lavoro in piccolo gruppo con l'obiettivo di raggiungere obiettivi comuni migliorando e influenzando reciprocamente l'apprendimento dell'altro. Non esiste un unico approccio o un'unica versione di *Cooperative learning* ma diverse declinazioni e strategie interpretate e indagate da diversi autori come, ad esempio, il *Learning Together* (Johnson & Johnson, 1999) che prende in considera e organizza il lavoro di gruppo secondo la forma cooperativa, la forma individualistica e quella competitiva, lo *Structural Approach* (Kagan, 2000) che assume come le strutture di lavoro debbano garantire e mirare ad una interdipendenza positiva, la *Group Investigation* (Sharan & Sharan, 1992) in cui gli studenti lavorano in modo collaborativo in piccoli gruppi per esaminare, fare esperienza e comprendere l'argomento e infine la *Peer education* che, pur avendo un background eterogeneo, riesce a far convenire autori come Dewey, Vygotskij Lewin. Nel *debate* troviamo, infatti, il principio di partecipazione attiva tra soggetti eterogenei, di costruzione sociale del sapere e di responsabilizzazione del soggetto discente. Johnson e Johnson (1999), riprendendo il pensiero di Dewey (1938), attribuiscono un

ruolo centrale alla classe come comunità democratica di apprendimento evidenziando ancora una volta come la cooperazione tra gli studenti e la responsabilità individuale non siano aspetti separati, ma elementi complementari che contribuiscono alla crescita del gruppo e del singolo. Attraverso l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale, l'interazione faccia a faccia, la collaborazione e la condivisione per obiettivi comuni, lo spazio di *debate* diventa un contesto educativo attivo ed esperienziale in cui si formano cittadini orientati a vivere in società fondate su cooperazione e collaborazione, scopi comuni, ricerca condivisa e responsabilità collettiva.

I principi della *Peer education* rimandano all'importanza della composizione strutturale del gruppo formato da soggetti con background simile, ma non omogeneo, in modo da promuovere forme di apprendimento orizzontale. Anche questa strategia educativa prevede la partecipazione attiva del soggetto in tutte le fasi del processo facilitando sia il raggiungimento degli obiettivi didattici previsti, ma soprattutto il controllo critico sulle competenze trasversali tipiche della vita quotidiana nei diversi contesti comunitari.

Un ulteriore orizzonte di riferimento è costituito dall'esercizio di una cittadinanza attiva; lavorare in gruppo significa sperimentare ed esprimere un elevato livello di scambio e integrazione tra i membri favorendo la costruzione di coesione e interdipendenza positiva, presupposti che vanno oltre la dimensione didattica e formativa ponendo le basi per lo sviluppo di una cittadinanza attiva incentrata sulla collaborazione, la mediazione, il senso di appartenenza e il reciproco supporto per affrontare sfide sociali complesse in modo consapevole.

Oltre alle scuole di pensiero pedagogico anche il mondo istituzionale all'inizio degli anni Novanta, in un contesto storico e sociale di transizione dalla fine della Guerra Fredda, riconosce il bisogno del benessere psicofisico globale della persona inteso come promozione della crescita personale e dello sviluppo di abilità e competenze utili ad affrontare efficacemente le diverse sfide quotidiane (WHO/OMS, 1997). In quel preciso contesto storico e culturale si afferma e si riconosce per la prima volta l'importanza di acquisire competenze psico-

sociali per imparare a vivere in maniera consapevole investendo su alcune precise capacità: le Life Skills, ovvero quelle competenze che rendono l'individuo capace di affrontare efficacemente le richieste e le sfide di ogni giorno.

La competenza psicosociale è la capacità di una persona di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana. È la capacità di mantenere uno stato di benessere mentale e fisico e di dimostrarlo con comportamenti adattivi e positivi nell'interazione con gli altri, la propria cultura e il proprio ambiente.

La competenza psicosociale ha un ruolo importante nella promozione della salute nel senso più ampio del termine: in termini di benessere fisico, mentale e sociale. In particolare, quando problemi di salute sono legati al comportamento, e quando il comportamento è legato a un'incapacità di affrontare efficacemente gli stress e le pressioni della vita. In queste occasioni il potenziamento delle competenze psicosociali potrebbe dare un contributo importante. Questo è particolarmente importante per la promozione della salute in un momento in cui il comportamento e le strategie di affrontamento utilizzate possono essere una fonte di un degrado progressivo della propria salute psicofisica.

Gli interventi più diretti per la promozione della competenza psicosociale sono quelli che migliorano le risorse di coping e le competenze personali e sociali della persona. Nei programmi scolastici per bambini e adolescenti, questo può essere fatto attraverso l'insegnamento di competenze di vita in un ambiente di apprendimento di supporto (WHO/OMS, 1997).

L'WHO/OMS/OMS sviluppa, quindi, questa visione attraverso una descrizione precisa e dettagliata delle singole Life Skills intese come declinazioni del concetto originario di competenza psicosociale:

- capacità di prendere decisioni (*decision making*);
- capacità di risolvere problemi (*problem solving*);

- capacità di affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione (creatività);
- capacità di analizzare e valutare le situazioni (senso critico);
- capacità di esprimersi (comunicazione efficace);
- capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo (relazionalità);
- capacità di leggere dentro sé stessi (autocoscienza);
- capacità di comprendere gli altri (empatia);
- capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri (gestione delle emozioni);
- capacità di governare le tensioni (gestione dello stress).

In sintesi, le Life Skills sono competenze cruciali perché rendendo più facile l'adattamento alle condizioni di vita promuovendo la resilienza e aiutando le persone ad affrontare le sfide favorendo il ripristino del proprio equilibrio recuperando le capacità a costruire nuove competenze.

2. Il workshop: “Debate: argomentare e dibattere - L'importanza dello sviluppo delle life skills per affrontare con competenza le sfide quotidiane”

La scelta di proporre un workshop incentrato sul *debate*, oltre che per condivisione metodologica e di sensibilizzazione alla tematica, è motivata dal fatto che il *debate* nella sua dimensione essenziale lo è già di per sé. Possiamo, infatti, ritenerlo un workshop a tutti gli effetti in quanto spazio esperienziale e di apprendimento attivo e sperimentale in cui per mezzo della parola si produce, si plasma e si crea realmente. Le idee, i pensieri e i punti di vista di ognuno costituiscono la materia prima che viene poi organizzata, amalgamata e plasmata per creare il risultato finale: il discorso, un unicum capace di riflettere e concretizzare le specificità di chi lo ha realizzato. Proprio in quest'ottica di trasformazione il *debate* si configura, in termini pedagogici, in un laboratorio di costruzione della conoscenza.

Il workshop tenutosi presso il Centro I.D.E.A.R. si propone come un contesto ludico-formativo e trasformativo capace di generare forme di condivisione e riflessione sull'importanza dello sviluppo del pensiero individuale, divergente e critico e al contempo anche come spazio dialogico di sperimentazione ed espressione individuale in cui dare forma e concretezza a pensieri, idee e opinioni che spesso rimangono confinate al singolo per mancanza di contesti esperienziali adeguati e deputati al confronto.

Ricorrere al *debate* vuol dire scegliere un lavoro trasversale e multidimensionale da svolgere in gruppo in una dimensione collaborativa ma anche competitiva, caratteristica insita nel *debate* stesso ma non esclusiva, che porta a un confronto sia di *intragroup* sia di *intergroup* (Carnaghi, Arcuri, 2007).

I partecipanti, dopo una fase introduttiva teorica, sono stati accompagnati nella sperimentazione di un primo *debate* attraverso le varie fasi operative che lo costituiscono (*brainstorming*, collegamenti e sintesi, focus, preparazione del discorso, dibattito e conclusione con autovalutazione) mantenendo sempre il focus su una dimensione di riflessione pedagogica.

Nel corso del workshop sono state presentate e sperimentate le regole formali del *debate* ovvero quella “grammatica di gruppo” capace di dar forma e lasciare spazio a tutti i membri in base alle inclinazioni personali, ai punti di forza e alle peculiarità di ciascuno.

Nell'esperienza laboratoriale si è sottolineato come il ruolo attivo non debba essere inteso e attribuito unicamente all'oratore del gruppo ma vada esteso a tutti i partecipanti, inclusi coloro che ricoprono ruoli di gestione e scansione del tempo; in questa prospettiva pedagogica il *debate* si configura contemporaneamente come apprendimento cooperativo ma anche distributivo valorizzando una concezione partecipativa.

2.1 Il workshop: struttura e attività

Obiettivi

Nel contesto specifico del laboratorio rivolto a colleghi educatori, sul piano didattico-metodologico sono state presentate le modalità, le strategie, le finalità e gli obiettivi di lavoro del *debate* offrendo suggerimenti e spunti di adattamento rispetto alle varie fasce di età, alla tipologia di utenza finale e all'ambito di applicabilità con particolare rilievo dato alla multidisciplinarietà della pratica.

Il laboratorio si è posto quindi come un facilitatore esperienziale di una pratica che integra sviluppo cognitivo, competenze comunicative e dimensioni etiche-valoriali, capace di consolidare la collaborazione e la leadership, la gestione dei ruoli e la cooperazione all'interno delle squadre. Tali obiettivi si arricchiscono di una dimensione aggiuntiva: la promozione di una partecipazione attiva e valorizzante di tutti i contributi dei partecipanti, favorendo una riflessione pedagogica sul ruolo educativo e trasformativo della parola e sul valore del dialogo come strumento generativo di educazione attiva e trasversale.

In quest'ottica il *debate* non è più solo un esercizio retorico, ma diventa una pratica pedagogica che integra le dimensioni etiche e collaborative dell'educazione.

Un consiglio prettamente "storiografico" condiviso durante il laboratorio è quello di raccogliere puntualmente, e poi conservare, tutta la documentazione relativa alle singole sessioni di *debate* affrontate con lo stesso gruppo con particolare riguardo soprattutto alla parte valutativa e autovalutativa finale sia individuale sia di gruppo. In questo modo si realizzerà una vera e propria raccolta capace di raccontare la storia e il percorso individuale e del gruppo favorendo la consapevolezza del proprio progresso personale e di apprendimento.

Struttura teorico/pratica

È bene sottolineare come durante il workshop, il *debate* sia stato investito in chiave pedagogica spostando il focus sui correlati della partecipazione, sulla problematizzazione dei contenuti e delle modalità in una dimensione di confronto attivo e costruttivo.

La struttura operativa dell'incontro è stata sostanzialmente articolata su tre fasi:

Nella prima, di carattere introduttivo-teorica, sono state illustrate ai partecipanti le funzioni, le caratteristiche salienti, le modalità e le strategie di lavoro riguardo all'importante momento della scelta del *topic* su cui si sviluppa il dibattito, oltre a un breve sfondo storico. Sebbene la plasticità del *debate* permetta di attuare specifici adattamenti da utilizzare per rendere l'esperienza accessibile e funzionale a tutti, garantendo quindi la possibilità di esprimersi e partecipare in modo equo e significativo, è bene però ricordare e aderire a quei fondamenti organizzativi e didattici che costituiscono importanti facilitatori alla partecipazione come, ad esempio, le adeguate tempistiche in cui fornire il materiale garantendo il tempo necessario perché ognuno possa prepararsi, prevedere ruoli alternativi e ben definiti per chi ha difficoltà nell'espressione in pubblico o fragilità comunicative e l'integrazione di strumenti digitali per facilitare la collaborazione e l'accesso ai contenuti (Monaldi, 2022). È bene sottolineare come queste accortezze costituiscano al contempo delle competenze imprescindibili nell'ambito del coordinamento pedagogico rappresentando di fatto variabili organizzative di lavoro applicabili a qualsiasi dimensione gruppale di lavoro.

La seconda fase ha visto la sperimentazione attiva e partecipata di un vero e proprio *debate* in cui i partecipanti hanno partecipato alle varie fasi, dallo sviluppo dell'argomentazione alla discussione. Questa fase ha avuto inizio proprio dalla proposta ai partecipanti di un preciso *topic*, l'argomento generale da dibattere scelto con precisi criteri in modo da supportare determinate caratteristiche come il coinvolgimento personale e dell'esperienza individuale, la sperimentazione di emozioni e abilità regolative, il favorire la partecipazione e la libera espressione. Si è poi proseguito con una fase di brainstorming, un

momento generativo cruciale per lo sviluppo di idee, argomenti e contro-argomenti stimolando il pensiero divergente e il *problem solving*. Successivamente si è proceduto con la suddivisione dei partecipanti nelle due squadre e con la successiva ulteriore composizione in piccoli gruppi di lavoro ciascuno dei quali ha curato l'organizzazione e la stesura della propria linea argomentativa costruendo una strategia retorica che ha condotto alla fase finale di confronto e scambio dialettico diretto tra le due squadre. Ogni squadra in maniera alternata ha quindi esposto la propria argomentazione con discorsi costruttivi mirati e sostenuti da dati e fonti a sostegno della propria tesi in un clima di assenza di giudizio. Questo momento in particolare rappresenta la vera e propria fase di "botta e risposta" tra argomentazioni e confutazioni delle squadre e può essere semplificato per forma e durata in base alla composizione e alla maturità del gruppo.

A conclusione dell'esperienza, e in linea con un confronto di tipo formativo piuttosto che competitivo, si è apportata una variante metodologica e operativa; ai partecipanti invece dell'attribuzione di un punteggio da parte di una giuria è stato dato lo spazio per un confronto riflessivo e autoriflessivo inizialmente all'interno del *intragroup* costituito dai membri afferenti al gruppo di lavoro ristretto impegnato nello sviluppo delle singole tesi e, successivamente, integrando e condividendo tutte le diverse opinioni e considerazioni all'interno del *intergroup* costituito in plenaria da tutti i partecipanti. Ancora una volta la plasticità metodologia del *debate* permette di plasmare l'intervento; sul piano relazionale e socio-emotivo un suggerimento di adattamento da proporre è la possibilità di prevedere momenti di debriefing dopo il *debate* per riflettere sulle emozioni sperimentate e sul livello delle stesse in un'ottica di validazione e di condivisione dell'esperienza del gruppo. Un momento conclusivo organizzato con simili modalità porta con sé una grande valenza pedagogica e normalizzante. L'intento, infatti, non si limita alla considerazione dei punti di vista diversi o delle opinioni divergenti ma piuttosto alla presa di coscienza di quanto le nostre caratteristiche e le difficoltà, specie in contesti e situazioni nuove e complesse, siano in realtà sovrapponibili a quelle degli altri anche se spesso taciute, inesprese e nascoste. In questa variante proposta ai partecipanti è proprio l'espressione di questi elementi che riflette il valore pedagogico stesso della fragilità, quella fragilità che è congeniale all'essere

umano ma nascosta per comodità e convenzione. Quando il termine “fragile” viene riferito a una persona la connotazione semantica assume quasi immediatamente una valenza negativa e di debolezza sottolineando implicitamente la differenza con i “non fragili”, i forti. Eppure, quando parliamo di un delicato oggetto di cristallo o di un prezioso e antico monile d’oro cambia l’accezione e alla fragilità attribuiamo un significato di oggetto prezioso, unico, delicato, da trattare con cura. Poiché la metafora è uno dei linguaggi della pedagogia, l’educazione al valore della fragilità dovrebbe essere estesa in ambito educativo non come educazione al diverso ma come educazione all’essere, al prezioso, al delicato, all’unicità da trattare con dolcezza e cura. Un’educazione valoriale di questo tipo condurrebbe a una visione consapevole e condivisa delle caratteristiche di ognuno con importanti risvolti in ambito di educazione affettivo-relazionale nella comunità.

Contenuti presentati

Oltre alla fase operativa e di sperimentazione durante il workshop si è attenzionato il concetto di *debate* nella sua dimensione formativa e non competitiva esplorando le varie forme con le relative caratteristiche che rendono possibile l’impiego di questa metodologia già a partire dai primi anni della scuola primaria e nei diversi contesti educativi e formativi.

Partendo dalle dieci Life Skills individuate dall’WHO/OMS/OMS si sono esplorate le strategie per potenziarle e sostenerle. Si è proceduto poi con l’illustrazione dell’integrazione del sé all’interno del gruppo durante il dibattito e le relative strategie e indicazioni sulla programmazione e sulla progettazione dell’attività.

Infine, si è dedicato uno spazio alla dimensione valutativa e autovalutativa come parte integrante dell’intero processo anche attraverso cui ogni partecipante rifletteva su precisi parametri come la percezione di essere riuscito ad esprimere le proprie idee, l’essersi sentito ascoltato, l’aver facilitato l’intervento degli altri e l’aver contribuito attivamente.

Materiali utilizzati e modalità di presentazione

La semplicità e la facile reperibilità dei materiali rendono di fatto il *debate* un'attività metodologica dalla facile accessibilità.

Per lo svolgimento del workshop sono stati necessari cartelloni e pennarelli di diversi colori o, in alternativa, lavagne con gessi o pennarelli colorati, fogli di carta e penne da distribuire ai vari gruppi e sottogruppi per annotare le loro motivazioni, oltre a delle griglie per l'autovalutazione individuale e di gruppo.

Il contesto fisico riveste invece un ruolo importante, è fondamentale infatti disporre di spazi adeguatamente ampi che permettano la suddivisione nei vari sottogruppi con la possibilità di prevedere dei banchi o supporti adeguati a ogni sottogruppo.

Strumenti e metodologie

Scegliere di ricorrere al *debate* vuol dire lavorare in un'officina del discorso in cui viene riconosciuto e valorizzato il potere trasformativo e generativo della parola e la sua capacità di incidere sulla realtà creando significati condivisi.

In continuità con le caratteristiche principali del *debate* gli strumenti d'elezione impiegati sono stati la valutazione e l'autovalutazione individuale e di gruppo, oltre a una riflessione finale guidata riguardo la difficoltà di una pratica apparentemente facile e quotidiana.

Sul piano metodologico invece si è ricorso all'utilizzo del brainstorming in fase di preparazione prima dell'avvio del dibattito vero e proprio. Si tratta di un momento fondamentale in cui i partecipanti hanno lavorato insieme per generare idee, collegamenti, individuare argomentazioni e costruire la propria linea argomentativa.

I materiali impiegati – fogli grandi, pennarelli, lavagna e immagini – hanno reso il lavoro concreto e visivo, mentre le restituzioni in plenaria hanno permesso di mettere in comune intuizioni, difficoltà e apprendimenti, consolidando il senso di appartenenza e co-costruzione.

3. Prospettive di Applicazione o di Sviluppo

Nel campo di applicazione delle scienze dell'educazione contemporanee il *debate*, grazie alla sua tipica configurazione, può essere considerato un dispositivo sistemico e multidimensionale intenzionalmente progettato per promuovere lo sviluppo integrale della persona. A livello sistemico evidenzia l'interconnessione di ogni soggetto e di ogni oggetto coinvolto nel processo educativo e della loro reciproca influenza. Il *debate*, infatti, non si concentra sul singolo ma prende forma solo dall'unione delle relazioni tra tutti i componenti del processo. La dimensione multidimensionale rimanda invece i vari domini della persona su cui agisce: cognitivo, affettivo-relazionale ed etico-valoriale. Partendo proprio da questi due ultimi domini e considerando il dibattito come un'esperienza operante sia sul piano personale sia professionale, l'ambito di applicazione di questa metodologia non si limita meramente ai canonici contesti educativi o scolastici ma anzi, trova indicazione e potenzialità di impiego ben più ampie. L'adattabilità metodologica e la sua natura polisemica lo rendono infatti lo strumento ideale anche per i contesti professionali, organizzativi e comunitari.

Riflettere sulla dimensione emancipativa del dibattito permette di superare la dimensione di passività del ricevere per entrare in una dinamica del costruire. Questa visione consente di estendere l'applicabilità di questo laboratorio anche in ambito professionale e in contesti organizzativi complessi; l'impiego del *debate*, infatti, si configura come un intervento dall'alto valore strategico capace di promuovere competenze trasversali particolarmente utili al mondo del lavoro come abilità di comunicazione efficace, negoziazione, cooperazione e collaborazione interpersonale. Nella gestione di dinamiche d'équipe il *debate* può assumere funzioni regolative e formative grazie alla possibilità di strutturare il confronto prevedendo e legittimando le differenti prospettive all'interno di un contesto formalizzato e normato riducendo in questo modo il rischio di conflittualità non funzionali e trasformando il disaccordo in risorsa. In quest'ottica il laboratorio di *debate* non si limita più ad essere solo uno strumento di formazione professionale ma diventa

un intervento finalizzato alla governance comunicativa orientato alla coesione operativa del gruppo di lavoro.

3.1 Potenzialità del workshop in altri contesti formativi o educativi

Appare interessante l'applicabilità del *debate* nel mondo del lavoro non solo perché rappresenta uno strumento di formazione continua ma perché costituisce un dispositivo pedagogico capace di potenziare la collaborazione, la riflessività e la partecipazione attiva. In questa prospettiva, il *debate* non è soltanto una metodologia, ma una vera e propria pratica di cittadinanza professionale, che sostiene lo sviluppo di comunità professionali competenti, dialogiche e orientate alla costruzione condivisa del sapere.

Nello specifico garantisce uno spazio di confronto attivo con regole e confini chiari e definiti capaci di modellare l'esperienza individuale di apprendimento rendendola responsabile e consapevole. Queste caratteristiche unite alla grammatica comunicativa del *debate* incrementano la capacità di autoregolazione e autocontrollo migliorando le competenze adattive e di partecipazione.

Un altro carattere distintivo, trasversalmente applicabile sia al contesto educativo sia professionale, è lo sviluppo dell'*information literacy* ovvero l'insieme delle abilità che permettono di ricercare, selezionare, valutare e quindi utilizzare in modo critico le informazioni raccolte. Questa competenza strumentale risulta necessaria e viene esercitata sia nella fase preparatoria e argomentativa sia confutativa.

3.2 Criticità e limiti o punti di attenzione per la replicabilità

Pur rappresentando una metodologia di alto valore formativo, il *debate* può presentare delle potenziali criticità che richiedono una gestione pedagogica attenta e una progettazione accurata.

In primo luogo l'adeguata programmazione e progettazione dei

contenuti richiedono tempi lunghi e soprattutto un'elevata competenza organizzativa da parte del facilitatore mentre la definizione dei ruoli, delle regole e delle fasi operative implica un lavoro preliminare complesso, che deve essere calibrato sulle caratteristiche del gruppo e sugli obiettivi formativi prefissati. Un prerequisito fondamentale infatti è proprio l'adeguata conoscenza del gruppo e dei suoi componenti poiché solo attraverso un'attenta osservazione delle dinamiche relazionali, dei livelli di competenza e dei bisogni formativi è possibile predisporre un'esperienza di *debate* inclusiva ed equa. Va sottolineato come la sua dimensione fortemente relazionale possa innescare dinamiche conflittuali o competitive se il gruppo non dispone di adeguate competenze comunicative ed emotive. In tal senso è necessario che il conduttore assuma una funzione di mediazione pedagogica promuovendo un clima di rispetto e di corresponsabilità garantendo che il confronto resti orientato alla costruzione collettiva del sapere.

Sul piano emotivo il *debate* può comportare la sperimentazione di emozioni primarie e secondarie che possono essere percepite come negative (ansia, paura di esporsi, insicurezza o tensione) connesse al timore di essere giudicati o di non riuscire a sostenere efficacemente la propria argomentazione in pubblico. Per superare la paura del giudizio finale è compito del conduttore creare un clima educativo di fiducia nel quale l'errore venga valorizzato come occasione di apprendimento.

In conclusione, le criticità rimandano alla necessità di una regia educativa consapevole e di un approccio sistemico capace di sostenere questa complessità. Solo attraverso una progettazione inclusiva, con tempi adeguati, un'attenta cura degli aspetti emotivi e una selezione eticamente responsabile dei contenuti, il *debate* può mantenere la sua funzione di strumento formativo riflessivo, trasformativo e realmente partecipativo.

3.3 Sviluppi futuri: proposte per estensioni tematiche, attività alternative e integrative

Il *debate* presenta ampie possibilità di sviluppo e di estensione tematica. Una prima traiettoria di sviluppo auspicabile a livello istituzionale riguarda ad esempio la previsione di spazi esperienziali costanti all'interno delle scuole e dei servizi educativi rivolti all'adolescenza, un esempio di progettualità capace di creare luoghi sicuri e stabili di confronto, dialogo e partecipazione. Una prospettiva di applicabilità potrebbe essere l'integrazione in percorsi di educazione civica curricolare consentendo forme di apprendimento trasversale parallelamente allo sviluppo di una cultura dialogica e della negoziazione.

In contesti extrascolastici alcuni luoghi neutrali, accessibili e già consacrati al sapere condiviso come ad esempio le biblioteche di quartiere, oppure luoghi altamente evocativi come i musei, potrebbero rivelarsi una scelta interessante per l'organizzazione di cicli di *debate* su temi di attualità prevedendo anche l'eventuale creazione di precisi format destinati alle diverse tipologie di pubblico. Esercitare le pratiche argomentative in contesti già di per sé orientati alla divulgazione e carichi di simbolismo favorirebbe una riflessione più profonda e una maggior connessione tra cultura, questioni etiche e scientifiche.

Non meno rilevante è il coinvolgimento di enti del terzo settore come associazioni o fondazioni in cui la proposta di laboratori di *debate* assumerebbe una dimensione privilegiata di inclusione ed *empowerment*.

In contesti istituzionali, come ad esempio le consulte comunali dei giovani o il consiglio comunale dei ragazzi, la possibilità di prevedere forme di *debate* civico orientate alla discussione di temi legati alla vita comunitaria e della città favorirebbe il coinvolgimento dei cittadini e la partecipazione, almeno in forma propositiva, ai processi decisionali del territorio.

Bibliografia

Carnaghi, A., & Arcuri, L. (2007). *Parole e categorie. La cognizione nei contesti intergruppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Ferrer-Aracil, J., Giménez-Bertomeu, V. M., Aragonés-González, M., & Cortés-

Johnson, D. W., & Johnson, R. T., (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston: Allyn and Bacon.

Kagan, S., (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.

Ober, J. (1989). *Mass and Elite in Democratic Athens: Rhetoric, Ideology, and the Power of the People*. Princeton: Princeton University Press.

Sharan, Y., & Sharan, S. (1998). Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi. Trento: Erickson.

Sharan, Y., & Sharan, S. *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. New York: Teachers College.

Vygotskij, L. S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Barbera.

WHO/OMS (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. <https://iris.WHO/OMS.int/server/api/core/bitstreams/87fe5602-fd22-4d61-8605-26aa6a21f4c8/content> (ultimo accesso 22/2/2026).

Scheda metodologica sintetica

– Debate: argomentare e dibattere

L'importanza dello sviluppo delle life skills per affrontare con competenza le sfide quotidiane

Titolo del workshop: *Debate: argomentare e dibattere. L'importanza dello sviluppo delle life skills per affrontare con competenza le sfide quotidiane*

Conduttrice: Elisa Mazzocoli

Ente promotore / contesto di realizzazione: Università degli Studi di Trieste – Centro I.D.E.A.R.

Durata complessiva: 2 ore e 30 circa

Destinatari: Professionisti dell'educazione, insegnanti, équipe di lavoro, studenti.

Numero partecipanti ideale: 16-18 persone massimo.

1. Cornice teorico-pedagogica

Il workshop si fonda sulla metodologia del *debate* inteso come pratica di didattica attiva, strutturata, regolata e orientata allo sviluppo di competenze argomentative e psicosociali. I riferimenti teorici si collocano nella pedagogia costruttivista e socio-costruttivista (Dewey, 1938; Vygotskij, 1978), nel Cooperative Learning (Johnson & Johnson, 1987) e nella Peer Education. Il *debate* promuove forme di apprendimento attivo, riflessivo e collaborativo, integrando dimensione individuale e gruppal.

Questo approccio sostiene lo sviluppo delle Life Skills definite e riconosciute dall'WHO/OMS/OMS (1997) favorendo competenze comunicative utili ad affrontare le sfide della contemporaneità e partecipando a una cittadinanza attiva e consapevole.

2. Finalità e obiettivi

Finalità generale:

- Sensibilizzare all'importanza del confronto argomentato;
- Sperimentazione della metodologia come pratica educativa e generativa favorendo una cultura del dialogo e della cooperazione.

Obiettivi specifici:

- Sviluppo di abilità comunicative come il public speaking, l'ascolto attivo e l'argomentazione;
 - Sviluppo delle life skills (competenze trasversali) come: abilità riflessive e di approfondimento, information literacy, lavoro in team, capacità decisionali, pensiero critico divergente, problem solving, abilità relazionali interpersonali, autocoscienza, empatia e gestione emotiva dello stress;
 - Favorire la partecipazione attiva e consapevole all'interno di un gruppo;
- Promuovere capacità di autovalutazione e riflessione critica sull'esperienza vissuta.

3. Struttura e metodologia

Il workshop si svolge in modalità pratico-esperienziale con fasi di lavoro in gruppo e piccolo gruppo. Sono utilizzati supporti visivi multimediali per la presentazione teorica iniziale e semplici materiali di lavoro per la stesura e l'organizzazione delle argomentazioni.

L'utilizzo del debate definisce il contesto formativo come uno spazio di costruzione condivisa del discorso in cui la parola assume una funzione trasformativa e generativa di significato. Il linguaggio privilegiato è quello verbale e argomentativo, sostenuto da pensiero critico e competenze di *Information literacy*.

La metodologia qui presentata prevede il ricorso a strumenti di valutazione e autovalutazione individuale e di gruppo, favorendo processi riflessivi e metacognitivi. Le restituzioni finali in plenaria diventano stimolo consolidando consapevolezza, appartenenza e responsabilità condivisa nel processo educativo.

Nel debate l'ambiente fisico e relazionale assumono ruoli centrali. Lo spazio fisico deve consentire l'adeguata disposizione dei partecipanti durante la suddivisione in gruppi mentre rispetto alla dimensione relazionale il conduttore, ovvero il facilitatore pedagogico che garantisce il funzionamento del processo formativo e dialogico, riveste un ruolo guida gestendo e orientando le fasi del processo e favorendo il coinvolgimento di tutti i partecipanti.

4. Sequenza operativa

Fase	Durata	Descrizione sintetica	Focus pedagogico
Accoglienza	10 min.	Accoglienza, illustrazione del workshop, contestualizzazione dell'argomento e delle modalità di lavoro.	Apertura all'esperienza, attivazione della motivazione e creazione del clima di gruppo.
Attività introduttiva	40 min.	Presentazione strutturata della metodologia del debate illustrando ruoli, fasi, strategie e strumenti del dibattito.	Comprensione del metodo, delle finalità e dei ruoli.
Attività centrale	70 min.	Si procede con la simulazione di un debate attraverso il lavoro cooperativo in piccoli gruppi. I partecipanti sono chiamati a partecipare al brainstorming, all'organizzazione e alla sintesi delle idee emerse per	Sviluppo di competenze argomentative, di partecipazione attiva e di cooperazione, di apprendimento cooperativo e di negoziazione. Centrale inoltre è la consapevolezza della propria partecipazione in intergroup e intragroup.

		procedere poi con la costruzione di argomentazioni coerenti e controargomentazioni esercitando il pensiero critico e la capacità di problematizzare.	
Restituzione	20 min.	A conclusione della fase argomentativa di dibattito è seguito un momento di autovalutazione individuale e di gruppo rispetto a parametri predefiniti di comunicazione, esposizione e partecipazione.	L'autovalutazione serve a trasformare il debate in una più completa esperienza formativa. Poiché nel debate educativo l'obiettivo non è "vincere" ma imparare dal confronto, l'autovalutazione riduce la logica competitiva e valorizza il processo, l'impegno e la partecipazione di ciascuno.
Chiusura	10 min.	Momento di condivisione riflessiva e dialogica rispetto alla simulazione appena conclusa in cui vengono analizzati il processo, gli esiti e i risultati.	La finalità di questa fase è favorire il pensiero riflessivo e le competenze socio-relazionali di gruppo. È uno spazio utile anche per la condivisione rispetto alle ricadute educative, all'applicabilità e alla trasferibilità della metodologia nei diversi ambiti educativi, formativi e professionali.

Osservazioni e risultati

I partecipanti hanno mostrato un buon livello di coinvolgimento e interesse con validi livelli di partecipazione. Dalle restituzioni finali emergono riflessioni e consapevolezze rispetto alla complessità del confronto argomentativo inteso come processo cognitivo e relazionale strutturato. I partecipanti riconoscono la centralità dell'ascolto attivo e della cooperazione come condizioni necessarie per la qualità dell'argomentazione.

Le considerazioni conclusive riconoscono al debate il valore di rendere visibili e tangibili le dinamiche comunicative spesso implicite promuovendo allo stesso tempo un apprendimento profondo, riflessivo e socialmente significativo. Tali apprendimenti risultano altamente trasferibili, per forma e finalità, ai contesti di vita quotidiana e di cittadinanza attiva.

Analisi Pedagogica

Potenzialità

- Elevato valore educativo per lo sviluppo delle life skills;
- Applicabile in contesti scolastici, universitari, formativi e professionali;

Punti di attenzione:

- Necessità di adeguati e preventivi tempi di preparazione delle argomentazioni;
- Importanza di garantire una conduzione attenta per evitare dinamiche competitive;

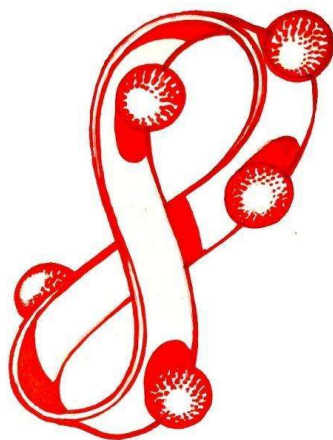
Sviluppi futuri:

- Estensione del workshop in percorsi più lunghi e periodici;
- Integrazione con strumenti di valutazione strutturata e rubriche di competenza.

7. Materiali:

cartelloni, timer, fogli, pennarelli grossi di diversi colori, penne, contrassegni identificativi dei ruoli, griglie di valutazione e autovalutazione.

Co-design e co-progettazione educativa



*nastro
sopra/sotto*

Let's Play. Gioco da tavolo e game design come dispositivi
educativi attivi nei contesti formativi

Sara Cigliuti

Pedagogia e architettura: un dialogo possibile? Ecosistema
di apprendimento diffuso. Laboratori di co-progettazione
tra architettura e pedagogia

Martina Babbo e Valentina Novak

Let's Play. Gioco da tavolo e game design come dispositivi educativi attivi nei contesti formativi

Sara Cigliuti



Parole chiave: Gioco da tavolo, Game design, Game-based learning, Problem solving, Microcomplessità.

Introduzione

Questo articolo esplora il potenziale educativo dei giochi da tavolo evidenziando come le meccaniche complesse favoriscano coinvolgimento e competenze trasversali. I risultati confermano il valore dei giochi come dispositivi educativi attivi, proponendo guide metodologiche e archivi digitali per innovare la didattica.

I giochi da tavolo, nella loro forma contemporanea, rappresentano un linguaggio culturale complesso che integra regole, narrazione, interazione sociale e *problem solving*. Lungi dall'essere semplici passatempi, si configurano come dispositivi educativi attivi, capaci di stimolare processi cognitivi, sociali ed emotivi profondi. In un'epoca caratterizzata dalla “quinta rivoluzione digitale”, segnata da iperconnessione e frammentazione dell'attenzione, il *game-based learning* emerge come una strategia innovativa per affrontare le sfide educative, promuovendo motivazione intrinseca e competenze trasversali.

L'articolo esplora il potenziale educativo dei giochi da tavolo attraverso due esperienze: il workshop “Let's Play – Dall'idea al prototipo”, condotto presso il Centro I.D.E.A.R. e il progetto nella scuola secondaria di primo grado, entrambe presentati al *Board Game Research Meeting 2025*¹ - BGRM 2025, un evento che ha arricchito il dialogo interdisciplinare sul gioco come strumento didattico. Le due esperienze coniugano riflessione teorica e pratica laboratoriale, offrendo strumenti per I.D.E.A.R. e implementare giochi educativi.

Il workshop, condotto presso l'Università di Trieste, ha coinvolto partecipanti nella progettazione di prototipi di giochi, mentre l'esperienza nella scuola secondaria di primo grado ha integrato giochi commerciali e autoprodotti nel curriculum di italiano, storia, geografia e educazione civica.

¹ Si veda: <https://game4ced.di.unimi.it/board-game-research-meeting-2025/> (ultimo accesso 22/2/2026).

Entrambe le esperienze, discusse al BGRM 2025, hanno confermato il potenziale dei giochi da tavolo nel promuovere un apprendimento significativo, coinvolgente e inclusivo.

1. Principi e Teorie di Riferimento

1.1 Inquadramento concettuale

L'uso dei giochi da tavolo nei contesti educativi si fonda su teorie pedagogiche consolidate e si sviluppa in un quadro interdisciplinare che integra pedagogia, psicologia cognitiva e game design. Autori come Dewey (1938) hanno sottolineato il valore dell'apprendimento esperienziale, in cui l'attività pratica diventa un veicolo per la costruzione del sapere. Montessori (1909) e Freinet (1964) hanno enfatizzato l'importanza di un approccio attivo, in cui gli studenti sono protagonisti del proprio percorso formativo. Vygotskij (1978) ha evidenziato la funzione sociale del gioco, descrivendo la *Zona di Sviluppo Prossimale* come uno spazio in cui le interazioni tra pari favoriscono lo sviluppo cognitivo e relazionale. Oltre alla dimensione cognitiva e sociale, il gioco attiva una dimensione estetica e fantastica fondamentale per l'apprendimento profondo. L'esperienza ludica, attraverso componenti visive, tattili e narrative, sollecita l'immaginazione e il coinvolgimento emotivo, trasformando il gioco in un dispositivo simbolico e sensoriale. È proprio in questa sfera – fatta di atmosfere, storie, materiali e rappresentazioni – che spesso si genera quella motivazione intrinseca che sostiene l'impegno e facilita l'acquisizione di significati complessi. Questi principi trovano eco negli studi recenti presentati al “Board Game Research Meeting 2024”², che definiscono il gioco da tavolo educativo come un “sistema regolato di interazione simbolica” (Bottingler, 2024). In questo sistema, l'acquisizione di contenuti e competenze avviene attraverso la mediazione di regole, materiali e obiettivi condivisi, configurando il gioco come uno spazio di *pratica situata* che sviluppa *soft skills* come il *problem solving*, la collaborazione e il pensiero critico. La letteratura scientifica ha recentemente sottolineato il valore dei giochi da tavolo come strumenti per l'apprendimento attivo. Diversi studi

² Si veda: <https://game4ced.di.unimi.it/board-game-research-meeting-2024/> (ultimo accesso 22/2/2026).

hanno evidenziato come il *game-based learning* possa favorire l'engagement e lo sviluppo di competenze cognitive, come il pensiero critico e il *problem solving*, anche in contesti inclusivi. Ad esempio, Vergallo e Rizzo (2024) hanno dimostrato l'efficacia di interventi basati sul gioco per studenti con discalculia, mentre Chitti (Chitti et al., 2024) ha esplorato il loro ruolo nell'educazione emotiva. Questi contributi si inseriscono in un quadro teorico che affonda le sue radici in approcci pedagogici classici, come quelli di Dewey (1938) e Vygotskij (1978), e si arricchisce di prospettive contemporanee, come la teoria della *micro-complessità* proposta da Ghisi (2024).

La *microcomplessità* dei giochi da tavolo, definita da Ghisi (2024) come un sistema di relazioni multiple tra giocatore, gioco e altri giocatori, consente di sviluppare un pensiero complesso capace di gestire incertezza e interdipendenze (Morin, 2017). Questo approccio si basa su tre caratteristiche:

- la presenza di relazioni multiple, sia tra giocatori che tra giocatore e gioco;
- la necessità di considerare più elementi e le loro interconnessioni per elaborare strategie;
- un alto grado di controllabilità, bilanciato da elementi di incertezza che richiedono flessibilità.

La *microcomplessità* si allinea alla “sfida della complessità” di Morin (2017), che invita a sviluppare un pensiero capace di collegare ordine e disordine, rendendo i giochi da tavolo strumenti ideali per affrontare le esigenze del mondo del lavoro contemporaneo, come evidenziato dal *Future of Jobs Report* (World Economic Forum, 2023), che sottolinea l'importanza di competenze come il *problem solving* e la collaborazione.

1.2 Modelli di riferimento

Diversi modelli teorici supportano l'uso educativo dei giochi da tavolo, offrendo chiavi di lettura per progettare esperienze efficaci. La Teoria del *Flow* (Csikszentmihalyi, 1990) sottolinea come il bilanciamento tra sfida e abilità generi un'esperienza ottimale di concentra-

zione e coinvolgimento, cruciale per mantenere l'engagement degli studenti durante il gioco. La comprensione delle tipologie di giocatori (Bartle, 1996), con i loro profili motivazionali (es. esploratori, competitori), consente di progettare giochi inclusivi che rispondano a esigenze diverse. La struttura del *Ludic Loop*, basata sulla ricorsività azione-feedback-ricompensa, sostiene la motivazione intrinseca e rende il gioco un'esperienza profondamente coinvolgente. Il *Cooperative Learning* (Johnson & Johnson, 1994) favorisce la costruzione condivisa della conoscenza attraverso il gioco di squadra, promuovendo negoziazione e cooperazione. La progettazione a ritroso (Wiggins & McTighe, 2004) garantisce l'allineamento con il curriculum partendo dagli obiettivi educativi per definire meccaniche e contenuti di gioco. Infine, la Teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 2000) evidenzia come la soddisfazione dei bisogni di autonomia, competenza e relazione sociale durante l'attività ludica aumenti la motivazione intrinseca. Questi modelli, nel loro insieme, offrono un quadro robusto per comprendere e valorizzare il potenziale didattico dei giochi da tavolo. Applicati concretamente, questi modelli si traducono nelle finalità condivise dal workshop "Let's Play" e dall'esperienza scolastica, che mirano a promuovere un apprendimento significativo attraverso il coinvolgimento emotivo e cognitivo, integrando contenuti disciplinari e interazione sociale. I giochi da tavolo, come dispositivi educativi attivi, facilitano la valutazione, la motivazione e la cooperazione. La *microcomplessità* e le meccaniche di gioco complesse consentono di creare ambienti interattivi, protetti e divertenti, che rispondono alle esigenze educative contemporanee.

La tabella seguente sintetizza alcune meccaniche complesse e i loro obiettivi educativi, che sono state riadattate (Tabella 1)

Meccanica	Descrizione	Obiettivo educativo
Action Points	Allocazione di punti per eseguire diverse azioni	Pianificazione strategica, gestione delle risorse
Tile Placement	Posizionamento di tessere per modificare la mappa di gioco	Pensiero spaziale, creatività

Worker Placement	Posizionamento di token per attivare azioni specifiche	Decision-making, cooperazione
Connection and Pattern	Creazione di connessioni o pattern per ottenere vantaggi	Riconoscimento di schemi, problem solving

Tab.1. Stimolare la risoluzione di problemi complessi attraverso i giochi da tavolo. Fonte: Ghisi, 2024.

2. Il Workshop “Let’s Play – Dall’idea al prototipo”

2.1 Obiettivi

Il workshop “Let’s Play – Dall’idea al prototipo”, condotto presso il centro I.D.E.A.R. ha avuto l’obiettivo di esplorare il potenziale educativo dei giochi da tavolo attraverso un’esperienza di *game design* collaborativo. Gli scopi principali erano:

- sperimentare il processo di ideazione e prototipazione di un gioco educativo;
- comprendere il ruolo delle meccaniche di gioco nello sviluppo di competenze cognitive e sociali;
- promuovere creatività e cooperazione in un contesto regolato;
- favorire la trasposizione dei giochi in ambienti educativi formali e informali.

2.2 Struttura

Il workshop, della durata di due ore circa, ha coinvolto 15 partecipanti, tra studenti universitari e docenti in formazione, ed è stato strutturato in tre fasi, seguendo il modello della *didattica ludica* di Ligabue (2020), attraverso le fasi di *pre-gioco*, *gioco*, e *post-gioco* (Ghisi, 2024).

- Pre-gioco: I partecipanti sono stati introdotti agli obiettivi educativi e ai principi di *game design*, con una spiegazione delle meccaniche complesse (es. *Tile Placement*, *Worker Placement*)

(Ghisi, 2024). Le regole dei giochi di riferimento sono state presentate seguendo una scaletta: obiettivo del gioco, azioni possibili, limitazioni. Per evitare un sovraccarico cognitivo, le regole secondarie o eventuali chiarimenti sono state spiegate in un secondo momento o direttamente con il gruppo interessato.

- **Gioco:** I partecipanti, divisi in gruppi di 4-5, hanno ideato un prototipo di gioco educativo a partire da un obiettivo formativo a loro scelta, facilitati da un template preparato in precedenza che consentiva di focalizzarsi sulla progettazione in maniera guidata. Durante questa fase, in qualità di osservatrice, mi sono limitata a chiarire malintesi sulle regole, promuovendo l'autonomia dei gruppi, in linea con un approccio oggettivo. Le dinamiche di gruppo sono state annotate utilizzando una griglia di osservazione per valutare collaborazione e creatività.
- **Post-gioco:** Un debriefing strutturato ha permesso ai partecipanti di esporre e di riflettere sulle strategie adottate e sulle emozioni provate, rispondendo a domande come: “Quali meccaniche hanno favorito la collaborazione?” o “Come avete gestito l'incertezza nel gioco?”. Questa fase, cruciale per la metacognizione, ha confermato l'efficacia del modello.

2.3 Materiali e metodi

Ai partecipanti divisi in gruppi sono stati forniti materiali come: carte bianche, dadi, pedine, fogli, post-it e pennarelli per consentire le creazioni di prototipi semplici e funzionali. Mediante l'utilizzo di un foglio bianco utilizzato per fare brainstorming e una scheda progetto per strutturare le proprie idee. Successivamente ogni gruppo ha presentato il prototipo. Attraverso una griglia di osservazione ho potuto valutare parametri come la cooperazione, la creatività e l'allineamento agli obiettivi educativi.

2.4 Risultati

I partecipanti al seminario hanno realizzato prototipi innovativi per diverse fasce d'età, dimostrando la versatilità dei giochi da tavolo come dispositivi educativi attivi. Un prototipo, “Matematica in Gioco”, basato su *Action Points*, mirava a insegnare operazioni matematiche (addizioni e sottrazioni) agli alunni della scuola primaria, utilizzando carte numeriche per costruire equazioni in modo collaborativo. Un altro, “Autonomia Quotidiana”, basato su *Worker Placement*, era destinato agli anziani in case di riposo, promuovendo autonomie come la gestione di attività giornaliere (es. cucinare, organizzare il tempo) attraverso scelte strategiche. Entrambi i prototipi, ispirati alla *microcomplessità*, hanno favorito l'engagement e il pensiero critico. Il feedback, raccolto tramite questionario, ha mostrato che il 90% dei partecipanti ha apprezzato l'esperienza, riconoscendo il potenziale educativo dei giochi per bambini, adulti e anziani.

3. Esperienza nella scuola secondaria di primo grado

3.1 Contesto

L'esperienza, condotta durante l'anno scolastico 2023-2024 in una scuola secondaria di primo grado, ha coinvolto 54 studenti di età compresa tra 11 e 14 anni, con background eterogenei. L'obiettivo era integrare giochi da tavolo commerciali e autoprodotti nel curriculum di italiano, storia, geografia e educazione civica. La selezione dei giochi è stata guidata dai criteri di: durata (10-60 minuti), età (6-13+), e meccaniche complesse come *Area Movement* e *Tile Placement*. L'esperienza è stata presentata al *Board Game Research Meeting 2025*, contribuendo al dialogo sull'uso dei giochi per l'inclusività, come evidenziato dagli studi del BGRM 2024 (Vergallo & Rizzo, 2024).

3.2 Selezione dei giochi

I giochi sono stati scelti seguendo un processo strutturato, ispirato a Ghisi (2024), che includeva: 1) analisi delle case editrici presenti a PLAY 2024; 2) selezione di giochi con durata di 10-60 minuti, età 6-13+, e numero di giocatori superiore a due; 3) verifica delle meccaniche su BoardGameGeek (BGG) per identificare giochi di strategia, astratti o puzzle con meccaniche complesse (es. *Action Points*, *Tile Placement*).

I giochi selezionati, come *Risiko* (complessità 2,3), *Carcassonne* (complessità 1,89) e *Azûl* (complessità 1,77), sono stati adattati per allinearsi agli obiettivi curricolari, garantendo inclusività per studenti con bisogni educativi speciali.

3.3 Esempi di applicazione

Le attività sono state strutturate seguendo le tre fasi di *pre-gioco*, *gioco*, e *post-gioco* (Ghisi, 2024).

- **Risiko:** Simulazioni storiche e geopolitiche
Obiettivi: Comprendere mappe storiche, negoziare alleanze, riflettere su dilemmi etici (es. Seconda Guerra Mondiale).
Adattamento: La meccanica di *Area Movement* è stata usata per simulare conflitti geopolitici, con regole modificate per enfatizzare la cooperazione.
- **Risultati:** Gli studenti hanno prodotto elaborati scritti (es. diari di guerra) e partecipato a discussioni spontanee su sovranità e moralità.
Debriefing: Domande come “Quali strategie hanno funzionato meglio?” hanno stimolato la metacognizione.
- **Azul:** Pianificazione di un mercato artigianale
Obiettivi: Sviluppare il pensiero spaziale e la gestione delle risorse in un’attività di geografia.
- *Adattamento:* La meccanica di *Tile Placement* è stata usata per simulare la pianificazione di un mercato, con tessere rappresentanti risorse locali.

- *Risultati*: Gli studenti hanno creato mappe di mercati, dimostrando creatività e capacità di pianificazione. L’attività è stata inclusiva per studenti con discalculia, come suggerito da Vergallo e Rizzo (2024).
- *Debriefing*: Domande come “Come hai collaborato con i tuoi compagni?” hanno favorito la riflessione sulla cooperazione.
- *Gioco autoprodotta di scrittura creativa: Carte-sfida*
Obiettivi: Migliorare le competenze linguistiche e superare le resistenze alla scrittura.
Adattamento: Le carte-sfida proponevano prompt narrativi, descrittivi o regolativi, con meccaniche di *Hand Management*.
Risultati: Gli studenti meno partecipi hanno prodotto testi creativi, mostrando maggiore coinvolgimento.
Debriefing: Domande come “Quali emozioni hai provato scrivendo?” hanno stimolato l’educazione emotiva, in linea con Chitti et al. (2024).

3.4 Valutazione

Le attività ludiche sono state integrate nella valutazione disciplinare: gli elaborati scritti (es. diari, mappe) sono stati valutati come compiti ordinari, mentre le interazioni e le negoziazioni sono state considerate per l’educazione civica e la storia. Una griglia di osservazione da me redatta ha monitorato parametri come collaborazione e *problem solving*. Il sondaggio che ho condotto ha rivelato che il 90% degli studenti ha preferito lezioni con giochi, riportando maggiore comprensione di concetti complessi e aumento della motivazione (Tabella 2).

Domanda	Percentuale di risposte positive	Commenti rappresentativi
“Il gioco ha reso la lezione più chiara?”	90%	“Ho capito meglio la Seconda Guerra Mondiale con Risiko.”
“Ti sei divertito/a?”	92%	“Scrivere storie con le carte-sfida è stato divertente!”
“Hai imparato collaborando?”	88%	“Lavorare in gruppo su Azul mi ha aiutato a pianificare.”

Tab. 2 Esiti del sondaggio sottoposto agli studenti.

4. Prospettive di Applicazione o Sviluppo

Le esperienze descritte offrono spunti significativi per l'applicazione dei giochi da tavolo in contesti educativi formali e informali. Per massimizzare l'impatto, si propongono due prospettive principali: lo sviluppo di una guida metodologica per insegnanti e formatori; la creazione di un archivio digitale di giochi educativi, accessibile e inclusivo, ispirato a iniziative come il progetto *Game 4CED* per la rilevazione del daltonismo (Chitti et al., 2024).

La guida metodologica potrebbe includere i criteri di selezione dei giochi proposti da Ghisi (2024): durata (10-60 minuti), età (6-13+ per la scuola secondaria di primo grado), e meccaniche complesse come *Tile Placement*, *Worker Placement* e *Action Points*, che stimolano il pensiero complesso e la cooperazione (Nuccio, 2023). La guida adotterebbe il modello delle tre fasi (*pre-gioco*, *gioco*, *post-gioco*) di Ligabue (2020), con template per strutturare lezioni e attività di debriefing. Ad esempio, un template potrebbe includere: obiettivi educativi, descrizione delle regole, domande per il debriefing (es. "Quali strategie hai usato?" o "Come hai collaborato con i tuoi compagni?"). Inoltre, la guida dovrebbe affrontare l'inclusività, integrando suggerimenti per adattare i giochi a studenti con bisogni educativi speciali, come proposto da Vergallo e Rizzo (2024) per studenti con discalculia.

L'archivio digitale potrebbe consistere in una piattaforma open-access che cataloga giochi educativi micro-complessi, classificati per disciplina, età, durata e meccaniche, con riferimenti alle fasce di complessità di Ghisi (2024). La piattaforma potrebbe includere sezioni per giochi commerciali (es. Azul, Risiko) e autoprodotti, con schede che descrivono adattamenti curriculari e materiali accessibili, in linea con il progetto *Game 4CED*³. L'archivio faciliterebbe la condivisione di

³ Si veda: <https://game4ced.di.unimi.it/> (ultimo accesso 22/2/2026).

buone pratiche tra insegnanti, promuovendo collaborazioni con centri di ricerca come nel caso del Centro I.D.E.A.R.

Queste prospettive sottolineano la necessità di formare gli insegnanti sulle meccaniche di gioco e sulla gestione delle dinamiche di gruppo. Collaborazioni interdisciplinari tra scuole, università e associazioni ludiche, saranno cruciali per testare e validare nuovi giochi educativi, rendendo il game-based learning una pratica consolidata nel sistema educativo.

Conclusioni

I giochi da tavolo, grazie alla loro *microcomplessità*, si confermano dispositivi educativi attivi capaci di promuovere competenze cognitive, sociali ed etiche. Il seminario “Let’s Play” al Centro I.D.E.A.R. e l’esperienza scolastica dimostrano che meccaniche complesse, come “Tile Placement e Area Movement”, favoriscono l’*engagement* e il pensiero critico.

Future iniziative, come guide metodologiche e archivi digitali, amplieranno l’accesso a queste pratiche, richiedendo però una formazione mirata del personale educativo e docente. La guida potrebbe essere distribuita gratuitamente attraverso piattaforme universitarie o associazioni ludiche, includendo protocolli per l’adattamento dei giochi a diversi livelli scolastici e bisogni educativi speciali, al fine di promuovere una didattica più inclusiva e scalabile. In parallelo, lo sviluppo di un archivio condiviso di giochi educativi autoprodotti rappresenterebbe un passo significativo verso la democratizzazione delle risorse ludiche. Questa piattaforma digitale, ispirata a modelli open-source, potrebbe ospitare prototipi creati da educatori e ricercatori, classificati per meccaniche, discipline e fasce d’età, facilitando lo scambio di idee e la co-creazione di contenuti. Integrando feedback dagli utenti, l’archivio potrebbe evolversi in uno strumento dinamico, con sezioni dedicate a valutazioni empiriche e adattamenti per contesti ibridi. Inoltre, si auspica un rafforzamento delle collaborazioni tra scuole, università e centri di ricerca sul gioco, come il “Board Game Research Meeting”. Tali partnership potrebbero sfociare in progetti congiunti, quali laboratori

interistituzionali o conferenze tematiche, per testare nuove applicazioni dei giochi da tavolo e condividere best practices a livello nazionale e internazionale.

Sul piano della ricerca, sarebbe opportuno confrontare studi esistenti e quelli più recenti sull'impatto a lungo termine del *game-based learning*, focalizzandosi sulle competenze trasversali (quali *problem solving* e collaborazione) e sulla *retention* delle conoscenze. Attraverso esperienze e ricerche longitudinali, si potrebbe valutare l'efficacia nel tempo, fornendo evidenze scientifiche per influenzare politiche educative.

Infine, la sperimentazione di formati ibridi (digitale-analogico) apre prospettive innovative, sfruttando le potenzialità di entrambi gli approcci. Ad esempio, integrando app per il tracking di partite con componenti fisiche tradizionali, si potrebbero creare esperienze più accessibili e immersive, adatte a contesti remoti o *blended learning*.

Questi sviluppi, se supportati da finanziamenti e reti collaborative, potrebbero trasformare i giochi da tavolo in un pilastro della pedagogia del XXI secolo, rispondendo alle esigenze di una società sempre più complessa e interconnessa.

Bibliografia

Bartle, R. (1996). *Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs*.

<https://mud.co.uk/richard/hcds.htm> (ultimo accesso 22/2/2026).

Bottingler, A. (2024). *Der Spiegelorden*. Daun: Calderan.

Chitti, E., Actis-Grosso, R., Ricciardelli, P., Borghese, N. B., & Rizzi, a. (2024). *Approccio per bambini basato su board game alle storie animate sulle emozioni di base di MiEmo*. Intervento presentato al Board Game Research Meeting 2024, Milano, 18-19 Luglio, 2024.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Freinet, C. (1964). L'organisation de la classe. *L'éducateur, Dossier pédagogique de l'Ecole Moderne* n°5, Supplément au numéro 2 du 15 septembre 1964, 1-3.

Ghisi, L. (2024). *Stimolare la risoluzione di problemi complessi attraverso i giochi da tavolo*, Tesi di laurea, Università di Modena e Reggio Emilia.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.

Ligabue, A. (2020). *Didattica ludica: Competenze in gioco*. Centro Studi Erickson.

Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile*. Roma: Opera Nazionale Montessori.

Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Bagno a Ripoli (FI): Editoriale Le Lettere.

Vergallo, S., & Rizzo, O. C. (2024). *Efficacia di un intervento educativo basato*

sul Game-Based Learning per studenti con dyscalculia. Intervento presentato al Board Game Research Meeting 2024, Milano, 18-19 Luglio, 2024.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Understanding by design*. Alexandria: ASCD.

World Economic Forum. (2023). *Future of jobs report 2023*. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/> (ultimo accesso 22/2/2026)

Scheda metodologica sintetica - Let's Play – Dall'idea al prototipo
Titolo del workshop: Let's Play – Dall'idea al prototipo Conduttrice/conduttore: Sara Cigliuti Durata complessiva: 2 ore Destinatari: professionisti del mondo educativo-pedagogico e studenti in formazione
1. Cornice teorico-pedagogica Il workshop si fonda sui principi del Cooperative Learning (Johnson & Johnson, 1994), della Teoria del Flow (Csikszentmihalyi, 1990) e della Teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 2000). Le sue radici pedagogiche affondano nella visione del gioco come attività spontanea, creativa e formativa per lo sviluppo olistico e l'espressione interiore (Fröbel, 1826/2005), e negli studi contemporanei italiani sul gioco come luogo privilegiato di apprendimento significativo, socializzazione e costruzione identitaria (Bondioli, 2019). L'idea pedagogica di fondo è promuovere un apprendimento attivo e significativo attraverso il game design collaborativo, stimolando competenze trasversali (problem solving, pensiero critico, cooperazione) in un ambiente protetto e motivante. Il modello delle tre fasi (pre-gioco, gioco, post-gioco) si ispira alla didattica ludica di Ligabue (2020).
2. Finalità e obiettivi Finalità generale: Esplorare il potenziale educativo dei giochi da tavolo attraverso l'esperienza diretta di ideazione e prototipazione di un gioco educativo Obiettivi specifici: – Sperimentare il processo creativo di game design collaborativo a partire da un obiettivo formativo. – Comprendere il ruolo delle meccaniche complesse (es. Tile Placement, Worker Placement) nello sviluppo di competenze cognitive e sociali. – Favorire creatività, cooperazione e metacognizione in un contesto regolato e inclusivo.
3. Struttura e metodologia Setting: aula universitaria o laboratoriale con disposizione a tavoli per gruppi di lavoro. Il conduttore agisce come facilitatore: introduce la parte teorica con PPT (meccaniche complesse, esempi di giochi di riferimento, obiettivi educativi), fornisce chiarimenti durante le fasi pratiche e guida l'osservazione non direttiva e il debriefing. Il gruppo è coinvolto in co-progettazione autonoma, ma supportata da schede strutturate per mantenere il focus. Linguaggi privilegiati: dialogico e riflessivo (discussioni iniziali e plenarie), narrativo-simbolico (ideazione storia e obiettivi del gioco), visivo-tattile (prototipi fisici con materiali concreti). Materiali: PPT per la parte teorica; fogli bianchi per brainstorming iniziale; schede-tabella con domande guida per strutturare le idee; carte bianche, dadi, pedine, post-it, pennarelli per la costruzione del prototipo.

4. Sequenza operativa

Fasi	Durata	Descrizione sintetica	Focus pedagogico
Introduzione / accoglienza	10 - 15 min	Accoglienza, presentazione obiettivi, spiegazione meccaniche complesse con PPT (es. esempi da Carcassonne, 7 Wonders), consegna template e schede guida	Apertura all'esperienza, attivazione cognitiva e quadro condiviso
Lavoro in gruppi	60-70 min	Divisione in gruppi, brainstorming su foglio bianco, compilazione tabella con domande guida, ideazione e costruzione prototipo fisico con materiali	Riflessioni, creatività collaborativa, strutturazione guidata delle idee
Presentazione prototipi	15 min	Ogni gruppo presenta il proprio prototipo (storia, obiettivi, meccaniche) in plenaria	Condivisione, ascolto attivo, confronto tra idee
Confronto e Riflessioni collettive	20 min	Discussione plenaria: analisi impasse, risoluzione dubbi, riflessioni sulle strategie adottate, emozioni provate e prossimi passi per sviluppare il gioco	Riflessione metacognitiva, problem solving condiviso, decentramento
Chiusura	10-15 min	Sintesi collettiva dei principali apprendimenti, compilazione questionario feedback, spunti per trasferibilità in altri contesti educativi	Rielaborazione, metacognizione, transfert alla pratica

Pedagogia e architettura: un dialogo possibile? Ecosistema di apprendimento diffuso.

Laboratori di co-progettazione tra architettura e pedagogia

Martina Babbo & Valentina Novak⁴



Parole chiave: Ecosistema educativo diffuso, Sostenibilità, Co-progettazione, Riqualificazione, Spazi educativi.

⁴ L'articolo è il risultato del lavoro delle due autrici; tuttavia i paragrafi 1 e 3 sono da attribuire a Martina Babbo; mentre il paragrafo introduttivo e il paragrafo 2 a Valentina Novak.

Introduzione

La città contemporanea presenta numerose e stratificate sfide nel far fronte alla povertà educativa, contesto in cui la connessione sociale e la logica di rete spesso vengono a mancare. Tuttavia, per promuovere uno sviluppo sostenibile, incentrato sulle persone e sulle comunità, è necessario favorire un “ecosistema educativo diffuso” che metta in relazione scuola e territorio, enti e società civile, finalizzato all’elaborazione di patti educativi di comunità (Bocchi & Chianese, 2023). In questo senso, la città stessa è concepita come uno spazio educante diffuso, in cui si intrecciano e rafforzano legami di comunità per affrontare le povertà educative (ibid.). Partendo da questa prospettiva, il progetto di ricerca-azione “Ecosistema di apprendimento diffuso integrato tra scuola e città” mira a indagare nuovi ambienti di apprendimento che mettano in connessione, in una logica di continuità tra interno ed esterno, spazi dentro e fuori la scuola, educazione formale e informale. La ricerca, di durata biennale è stata finanziata dalla Fondazione Pietro Pittini e dalla Fondazione CRTrieste e ha visto il lavoro di un gruppo di ricerca interdisciplinare, tra pedagogia, architettura e urbanistica⁵. Otto istituti comprensivi e di istruzione secondaria superiore della Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia sono stati coinvolti in un percorso di co-progettazione, finalizzato al ripensamento di alcuni spazi di apprendimento scolastici o aree pubbliche limitrofe, con il coinvolgimento della comunità scolastica.

Più nel dettaglio, la ricerca è stata articolata secondo quattro fasi principali:

- pianificazione, attraverso l’istituzione del gruppo di lavoro, l’analisi della documentazione e della progettazione scolastica (PTOF) e la costruzione di un lessico di lavoro comune e condiviso;

⁵ Il gruppo, coordinato da Gina Chianese del Dipartimento Studi Umanistici dell’Università degli Studi di Trieste ha coinvolto Barbara Bocchi e Martina Babbo, del medesimo Dipartimento, Valentina Novak e Barbara Chiarelli del Dipartimento di Ingegneria e Architettura.

- esplorazione e osservazione critica, comprendente il sopralluogo negli spazi interni ed esterni alla scuola, interviste a docenti e dirigenti e la raccolta di materiali utili (planimetrie e documentazione fotografica);
- riqualificazione, consistita nella realizzazione di laboratori di co-progettazione con gruppi di studenti e docenti, per la costruzione di un immaginario condiviso per gli spazi scolastici individuati;
- restituzione, finalizzata all'elaborazione di concept preliminari utili ad orientare il ripensamento degli spazi oggetto di indagine e relativa condivisione alla comunità scolastica.

Il presente contributo intende inquadrare l'intervento educativo condotto alla luce dei principi e delle teorie che lo hanno orientato, presentare e riflettere sull'articolazione in fasi, sugli strumenti adottati, sulle attività svolte in relazione agli obiettivi della ricerca e, infine, ragionare sulle possibili prospettive di sviluppo e scalabilità in altri contesti.

2. Principi e Teorie di Riferimento

Le profonde trasformazioni sociali, culturali, tecnologiche ed ecologiche che caratterizzano la contemporaneità pongono sfide complesse e multidimensionali ai sistemi educativi, così come agli attori coinvolti nei processi di formazione. I mutamenti nella struttura delle comunità, l'accelerazione dei flussi informativi, l'emergere di nuove tecnologie digitali, insieme alla crescente sensibilità verso le questioni ambientali e sostenibili, richiedono un ripensamento radicale dei dispositivi educativi, delle pratiche didattiche e degli spazi in cui tali pratiche si realizzano. L'educazione, in questo scenario, non può più limitarsi alla trasmissione di conoscenze predeterminate; essa è chiamata a favorire processi di apprendimento critico, partecipativo e situato, capaci di formare cittadini consapevoli, autonomi e responsabili, in grado di affrontare la complessità contemporanea. Parallelamente, l'architettura e il progetto degli spazi educativi sono sollecitati a superare approcci tradizionali fondati esclusivamente sulla funzionalità o sull'estetica, assumendo una responsabilità culturale ed educativa più ampia.

Lo spazio non è più percepito come mero contenitore di attività, ma come attore attivo del processo formativo, capace di modulare esperienze, relazioni e percorsi di apprendimento. In questa prospettiva, la progettazione architettonica deve integrare conoscenze pedagogiche, considerazioni sociali e vincoli ecologici, configurandosi come uno strumento capace di mediare tra esigenze cognitive, affettive e relazionali degli utenti. All'interno di questo quadro complesso, emerge con forza la necessità di un dialogo strutturato e sistematico tra pedagogia e architettura, concepito non come collaborazione episodica o marginale, ma come un vero e proprio campo di ricerca e progettazione condivisa. Tale dialogo implica la costruzione di modelli teorici e metodologici comuni, in grado di guidare sia le scelte progettuali sia le pratiche educative, valorizzando l'interazione tra spazi, persone e processi di apprendimento. La progettazione congiunta di ambienti educativi diventa così un laboratorio di innovazione, in cui la dimensione formativa e quella spaziale si intrecciano, consentendo di esplorare nuove modalità di relazione, comunicazione e costruzione della conoscenza. La contemporaneità richiede di ripensare la scuola e gli spazi educativi come ecosistemi complessi, in cui pedagogia e architettura non agiscono come discipline separate, ma come partner epistemologici e operativi di un processo integrato. Tale integrazione permette di progettare ambienti capaci di promuovere apprendimento attivo, partecipazione, creatività e benessere, rispondendo contemporaneamente alle esigenze sociali, culturali ed ecologiche del nostro tempo. In questo senso, la sfida non è solo tecnica o pedagogica, ma profondamente culturale: richiede una ridefinizione dei ruoli, delle responsabilità e delle pratiche, aprendo la strada a una visione dello spazio educativo come agente dinamico e trasformatore della conoscenza, delle relazioni e della comunità stessa.

Il workshop "Pedagogia e architettura: un dialogo possibile?" si iscrive in questa prospettiva, assumendo come orizzonte teorico e operativo il concetto di ecosistema di apprendimento diffuso e come dispositivo metodologico il laboratorio di co-progettazione interdisciplinare. La prospettiva di fondo considera l'apprendimento come un processo che non si limita a luoghi e tempi prestabiliti, ma che si sviluppa attraverso una rete complessa di ambienti, relazioni e pratiche, in cui lo spazio costruito agisce come agente educativo attivo.

1.1 Apprendimento, esperienza e ambiente: radici pedagogiche di una visione ecologica

Il concetto di ecosistema di apprendimento diffuso si radica in una lunga tradizione pedagogica che concepisce l'educazione come processo situato, esperienziale e relazionale evidenzia come l'apprendimento autentico emerga dall'interazione continua tra individuo e ambiente, sostenendo che l'educazione non possa essere separata dalla vita stessa, ma debba coincidere con essa (Dewey, 1967, 1938). In questa prospettiva, lo spazio educativo non rappresenta uno sfondo neutro, ma costituisce un elemento strutturale del processo di costruzione della conoscenza. La teoria ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner amplia questa visione, sottolineando come lo sviluppo si realizzi attraverso l'interazione dinamica tra l'individuo e sistemi ambientali interconnessi, dal microsistema familiare e scolastico fino al macrosistema culturale e simbolico (Bronfenbrenner, 1979). Applicata all'educazione, questa teoria permette di superare la concezione tradizionale di scuola chiusa, proponendo una lettura dell'apprendimento come fenomeno distribuito tra contesti formali, non formali e informali. Il contributo di Sen integra ulteriormente questa prospettiva, sottolineando come lo sviluppo umano non possa essere ridotto a meri indicatori economici, ma debba essere inteso come espansione delle libertà reali e delle capacità individuali e collettive (Sen, 2000). In termini educativi, ciò implica che gli spazi e le pratiche scolastiche debbano promuovere autonomia, partecipazione e capacità critica, riconoscendo che l'apprendimento è strettamente legato all'opportunità di scegliere, agire e contribuire in maniera significativa alla propria vita e alla comunità.

1.2 Lo spazio come agente educativo: contributi dall'architettura e dalla pedagogia

Lo spazio scolastico e urbano può essere considerato non soltanto un semplice contenitore di attività educative, ma un vero e proprio agente attivo nei processi di apprendimento e sviluppo. Questo rico-

noscimento rappresenta un punto di incontro fondamentale tra pedagogia e architettura, discipline che, pur con linguaggi diversi, condividono l'idea che l'ambiente influenzi profondamente l'esperienza educativa. Una delle figure fondamentali in questo ambito è Maria Montessori, la quale, già nel 1935, aveva sottolineato l'importanza "dell'ambiente preparato". Secondo la pedagogista, l'organizzazione dello spazio non è un dettaglio accessorio, ma una leva educativa in grado di stimolare l'autonomia del bambino, favorire la concentrazione e sostenere lo sviluppo cognitivo. Un ambiente ordinato, calibrato e ricco di stimoli sensoriali e cognitivi consente al bambino di compiere azioni autonome, di esplorare, di sperimentare e di imparare in modo attivo, promuovendo la responsabilità e l'autodisciplina. Lo spazio, in questa prospettiva, diventa dunque parte integrante del processo educativo, in quanto la sua disposizione e i materiali in esso presenti guidano e sostengono il comportamento e l'apprendimento del bambino. Parallelamente, l'esperienza educativa di Reggio Emilia, sviluppata da Loris Malaguzzi, amplia ulteriormente questa visione. L'autore introduce il concetto dell'ambiente come "terzo educatore", accanto agli adulti e ai pari. Gli spazi scolastici non sono più visti come contenitori neutri, ma come attori attivi che favoriscono l'interazione, la narrazione e la costruzione di significati condivisi. Le aule e i laboratori diventano veri e propri luoghi di esplorazione, ricerca e scoperta, dove i processi di apprendimento possono essere osservati, documentati e resi visibili. L'attenzione alla qualità dello spazio, alla luce, ai materiali e alla disposizione dei mobili diventa quindi una strategia pedagogica, volta a stimolare la curiosità e la creatività dei bambini, promuovendo al contempo relazioni collaborative e partecipative. Dal punto di vista dell'architettura e della teoria sociale, Lefebvre propone una chiave di lettura critica dello spazio, considerandolo non semplicemente come un oggetto progettato o fruito, ma come il risultato di pratiche sociali, culturali e simboliche (Lefebvre, 1970). Lo spazio, secondo l'autore, è prodotto sociale: esso riflette e condiziona dinamiche di potere, valori culturali e relazioni interpersonali. Applicata al contesto educativo, questa prospettiva suggerisce che la scuola non sia solo un edificio progettato secondo criteri funzionali, ma un ambiente vivo e negoziato, dove il progetto architettonico, l'esperienza degli utenti e le pratiche quotidiane si intrecciano continuamente, costruendo significati e possibilità di apprendimento. Un ulteriore contributo interessante a questa

riflessione proviene da Franco Frabboni che sviluppa l'idea della città come un vero e proprio ecosistema educativo (Frabboni, 2006, 2007). Secondo l'autore la scuola non deve limitarsi ai confini dell'edificio, ma può e deve aprirsi alla città, trasformando il contesto urbano in un laboratorio di apprendimento permanente. L'educazione diventa così situata e partecipata, capace di generare esperienze trasformative che vanno oltre le lezioni frontali. L'autore introduce anche il concetto di "aula didattica decentrata", uno strumento per superare la rigidità spaziale e temporale della scuola tradizionale, valorizzando spazi urbani, parchi, biblioteche, musei e altri contesti informali come ambienti educativi integrati e complementari, in grado di arricchire l'esperienza di apprendimento e stimolare la curiosità e l'iniziativa dei bambini. Il riconoscimento dello spazio come agente educativo rappresenta un terreno fertile di dialogo tra pedagogia e architettura, dove la progettazione dello spazio non è più neutrale, ma diventa uno strumento attivo per la costruzione di significati, relazioni e processi di apprendimento. Dal concetto di ambiente preparato di Montessori, all'idea di Malaguzzi (Edwards, Gandini, & Forman, 2014) come terzo educatore, fino alla lettura critica di Lefebvre e alla visione urbana di Frabboni, emerge un filo comune: lo spazio educativo è dinamico, partecipativo e capace di sostenere l'autonomia, la creatività e la cittadinanza attiva dei bambini.

1.3 Laboratori di co-progettazione: il progetto come pratica educativa

Nei contesti contemporanei caratterizzati da ecosistemi educativi diffusi, il laboratorio di co-progettazione si configura come un dispositivo privilegiato per promuovere l'incontro e il dialogo tra pedagogia e architettura. Tali laboratori non si limitano a essere semplici spazi fisici all'interno di scuole, università o contesti urbani; essi rappresentano piuttosto pratiche epistemologiche e metodologiche, volte a costruire conoscenza attraverso l'esperienza condivisa e la riflessione collettiva. In questa prospettiva, il laboratorio diventa luogo di mediazione tra saperi diversi, in cui le competenze tecniche dei progettisti e architetti si intrecciano con le conoscenze pedagogiche e le esperienze dei partecipanti, generando un apprendimento collaborativo autentico e trasformativo. Dal punto di vista pedagogico, il funzionamento dei

laboratori di co-progettazione si fonda sui principi del costruttivismo sociale elaborato da Vygotskij. Secondo l'autore (Vygotskij, 1934), la conoscenza non è un prodotto individuale isolato, ma emerge dall'interazione sociale e dalla mediazione culturale. L'apprendimento si realizza attraverso la collaborazione, il dialogo e il supporto reciproco, con particolare attenzione alla cosiddetta "zona di sviluppo prossimale", ossia l'area in cui l'individuo può raggiungere nuovi livelli di competenza grazie all'aiuto di interlocutori più esperti. Nei laboratori di co-progettazione, questa dinamica si traduce nella possibilità di apprendere insieme, di confrontarsi con punti di vista differenti e di sperimentare strategie progettuali e pedagogiche in un contesto reale. Il progetto condiviso diventa così strumento di mediazione, capace di stimolare non solo la costruzione di conoscenze specifiche, ma anche competenze trasversali come il pensiero critico, la creatività e la capacità di *problem solving*. Il laboratorio può essere inteso come una comunità temporanea di pratica (Wenger, 1998), in cui studenti, docenti, progettisti e membri della comunità locale collaborano attivamente attraverso il fare condiviso. Ogni partecipante apporta il proprio bagaglio di conoscenze e competenze, e allo stesso tempo apprende dai contributi altrui, generando un circolo virtuoso di scambio e arricchimento reciproco. In questo contesto, il progetto stesso non è concepito come mero risultato finale o oggetto concluso, ma come pratica educativa a tutti gli effetti. La dimensione progettuale diventa un percorso formativo, in cui l'esperienza concreta del progettare si intreccia con riflessioni teoriche e discussioni collettive, favorendo la consapevolezza critica e la capacità di elaborare soluzioni complesse. Un aspetto particolarmente rilevante dei laboratori di co-progettazione riguarda la loro funzione inclusiva e partecipativa. L'apertura a diversi attori sociali, culturali ed educativi consente di valorizzare punti di vista plurali e di riconoscere le specificità dei diversi soggetti coinvolti. L'apprendimento non è più esclusivamente verticale, dall'adulto al bambino o dallo specialista al fruitore, ma diventa un processo orizzontale e distribuito, in cui tutti contribuiscono alla costruzione del sapere. In questo modo, il laboratorio rafforza competenze relazionali e sociali, stimola la negoziazione e la mediazione, promuovendo al contempo l'autonomia e la responsabilità individuale all'interno di una cornice collaborativa. Dal punto di vista metodologico, i laboratori di co-progettazione si caratterizzano per una forte dimensione sperimentale e

iterativa. Il progetto non è mai completamente definito a priori, ma evolve attraverso fasi di ideazione, prototipazione, valutazione e revisione condivisa. Questa modalità di lavoro consente ai partecipanti di confrontarsi con l'incertezza, di sviluppare strategie di adattamento e di sperimentare soluzioni innovative, sia in termini progettuali sia in termini educativi. L'interazione tra architettura e pedagogia diventa quindi dinamica: la forma e la funzione dello spazio vengono pensate in relazione ai bisogni e alle pratiche degli utenti, mentre le esperienze educative si arricchiscono di materiali, tecniche e strumenti progettuali che rendono concreti i processi di apprendimento. Il laboratorio di co-progettazione rappresenta un esempio paradigmatico di come il progetto possa costituire una pratica educativa a tutti gli effetti. Esso integra dimensioni cognitive, relazionali, sociali e creative, offrendo ai partecipanti l'opportunità di apprendere attraverso il fare, il confronto e la sperimentazione. In questo contesto, il progetto non è più solo un obiettivo da raggiungere, ma diventa strumento di mediazione, spazio di riflessione condivisa e contesto formativo, capace di sviluppare competenze multiple e di costruire conoscenza collettiva. La co-progettazione si configura così come un ponte tra pedagogia e architettura, tra teoria e pratica, tra spazio e apprendimento, rivelando il potenziale educativo intrinseco dell'atto stesso di progettare.

1.4 Dimensione critica, inclusiva e trasformativa

Il dialogo tra pedagogia e architettura assume una valenza critica e politica. La prospettiva di Freire evidenzia l'educazione come pratica trasformativa e collettiva, nella quale gli spazi educativi non sono neutrali, ma riflettono e producono relazioni di potere. Integrare questa consapevolezza nella progettazione architettonica significa interrogarsi su chi partecipa, chi decide e chi viene escluso dai processi di costruzione dello spazio (Freire, 1968). Il laboratorio di co-progettazione diventa quindi uno spazio di apprendimento critico, in cui il progetto è occasione per sviluppare consapevolezza sociale, responsabilità collettiva e capacità immaginativa, favorendo la costruzione di ambienti più inclusivi e partecipativi.

Alla domanda centrale del workshop – pedagogia e architettura: un dialogo possibile? – la risposta, supportata dal quadro teorico qui delineato, è affermativa, pur richiedendo un impegno reale di apertura e collaborazione disciplinare. Gli ecosistemi di apprendimento diffuso e i laboratori di co-progettazione dimostrano come pedagogia e architettura possano convergere in una visione condivisa, in cui lo spazio diventa esperienza educativa, il progetto pratica formativa e l'apprendimento processo collettivo, situato e continuo. Le prospettive teoriche precedentemente presentate forniscono strumenti concettuali per progettare una pedagogia spaziale, critica e inclusiva, in cui l'apprendimento si intreccia con la vita reale, la città e la comunità, ponendo le basi per una nuova visione di ambienti educativi capaci di rispondere alle sfide sociali, culturali e ambientali del presente e del futuro.

2. Il Workshop “Pedagogia e architettura: un dialogo possibile?”

2.1 Obiettivi

Il workshop, innestandosi nella cornice più ampia del progetto di ricerca “Ecosistema di apprendimento diffuso integrato tra scuola e città”, si pone l'obiettivo di mettere in rete gli spazi scolastici con i contesti urbani, in un'ottica di “città educante”. Parallelamente, la ricerca intende promuovere una riqualificazione degli ambienti di apprendimento - dentro e fuori la scuola - “cucita” sulle esigenze delle persone che li vivono, attraversano e utilizzano e, per questo, prevede un loro coinvolgimento attivo nel processo. I percorsi di co-progettazione degli spazi costituiscono altresì l'occasione per innescare o rafforzare il dialogo tra la scuola e il territorio (Chianese, 2023a, b).

2.2 Struttura teorico/pratica dei laboratori di coprogettazione

Il workshop ha seguito una struttura articolata in sei momenti, secondo una scheda di intervento elaborata nelle fasi iniziali della ricerca e affinata successivamente grazie all'osservazione sul campo durante gli interventi. Di seguito si descrive l'articolazione della scheda nelle sei fasi:

- *Check-in*. Le operatrici e gli studenti si presentano, viene illustrato il progetto condividendo gli obiettivi e lanciando la “sfida” progettuale per motivare ulteriormente il gruppo.
- *Stimolo*. Si propone la lettura di uno tra gli albi illustrati identificati in fase di progettazione e, successivamente, si condivide una riflessione per riportare il significato della storia al contesto specifico della scuola e all’attività laboratoriale, esplicitando i contenuti descritti nell’albo (inclusione, cura, possibilità, trasformazione). Si procede con la visione di altri stimoli con il supporto di alcune immagini, invitando i partecipanti a riflettere sui temi della trasformazione e dell’evoluzione degli spazi (ad esempio, esplorando i cambiamenti del territorio limitrofo nel corso degli anni con Google *timelapse* e condividendo alcuni progetti di rigenerazione urbana). Dopo aver accolto le riflessioni dei partecipanti sui progetti presentati, si arriva ad un momento conclusivo di riflessione rispetto alle trasformazioni che può subire lo spazio. Lo spazio non è statico, ma mutevole ed è possibile manipolarlo e ripensarlo in modo che si connetta alle esigenze di chi lo vive.
- *Osservativa*. Attraverso domande specifiche e puntuali le operatrici stimolano la riflessione sugli spazi oggetto di intervento da un punto di vista olfattivo, visivo, uditivo e tattile, con lo scopo di costruire una mappa sensoriale condivisa. I contributi emersi nella discussione in plenaria vengono registrati per la successiva fase di co-progettazione.
- *Mappatura*. Le facilitatrici guidano i partecipanti nella mappatura degli aspetti cognitivi legati agli spazi target ponendo una serie di domande di innesco volte ad indagare, ad esempio, le abitudini e le attività, le criticità e le potenzialità (Lo frequenti abitualmente? Quali attività svolgi in questo luogo? Quali attività ti piacerebbe svolgere? Perché? Se non frequenti questo posto ti piacerebbe, perché? Quali attività vorresti sviluppare in questo luogo?). Viene costruita una mappa cognitiva che raccoglie eventi, ricordi ed emozioni legate allo spazio e, parallelamente, viene realizzata una mappa emotiva. Le facilitatrici stimolano poi

una lettura da un punto di vista spaziale, accompagnando i partecipanti ad osservare i diversi elementi presenti, le relative ubicazioni e le caratteristiche materiche e dimensionali. In alcuni casi, con lo scopo di aumentare la riflessione e la confidenza con l'ambiente, i partecipanti misurano lo spazio con i loro passi e poi lo rappresentano individualmente. Le diverse mappe spaziali costruite costituiscono la mappa percettiva dello spazio.

- *Modellizzazione*. Parallelamente alla costruzione delle mappe sensoriale, cognitiva, affettiva e percettiva le facilitatrici raccolgono i contributi di carattere progettuale, costruendo una quarta mappa per la co-progettazione, organizzata in diversi sottotemi. Le facilitatrici condividono e riassumono brevemente le proposte, raccogliendo ulteriori specifiche e integrazioni prima di avviare l'attività di modellizzazione. I partecipanti – in plenaria o suddivisi in gruppi di lavoro – si dedicano alla modellizzazione dello spazio da rigenerare. Il modello traduce spazialmente le idee condivise in fase plenaria attraversando momenti di mediazione e negoziazione. In questa fase si ha la possibilità di arricchire e dettagliare ulteriormente le proposte.
- *Check-out*. Le facilitatrici ripercorrono il senso dell'esperienza e chiedono ai partecipanti di condividere le loro riflessioni e raccontare le scelte adottate e rappresentate nel modello. Il laboratorio si conclude con la lettura di un albo e condividendo alcune riflessioni sulla cura dei luoghi riprendendo i concetti di trasformazione affrontati nella fase di check-in.

2.3 Setting, strumenti e metodologie

Dove possibile, i laboratori si sono svolti negli ambienti da trasformare al fine di agevolare l'indagine dello stato di fatto, l'osservazione e l'immaginazione.

Il lavoro si è svolto in tutte le fasi in forma plenaria, ad eccezione di alcuni gruppi in cui, solo nella fase 5 gli studenti sono stati divisi in sottogruppi per agevolare la produzione dei modelli (ad esempio nei

casi di pluriclasse o nei gruppi più numerosi). Dove lo spazio e le attrezzature lo consentivano, è stata creata un'isola di banchi centrale per favorire lo scambio e la condivisione.

Uno degli strumenti cardine che scandisce l'inizio e la fine del laboratorio è l'albo illustrato, come stimolo iniziale per avviare l'attività e come stimolo per supportare le riflessioni conclusive. Gli albi utilizzati sono stati selezionati per esprimere i concetti di cura degli spazi e inclusione delle diversità, oltre alla possibilità di modificare e trasformare gli spazi e i contesti di vita. Quest'ultimo concetto è stato trasmesso anche grazie alle immagini di progetti esistenti e al confronto con lo stato pre e post-intervento.

2.4 Produzioni e risultati

I risultati di ciascun workshop sono costituiti dalle mappe, dal modello e dalla narrazione fatta dal gruppo di partecipanti. Sulla base di queste produzioni sono stati elaborati dei concept progettuali relativi agli ambienti target, con l'obiettivo di tradurre in forma progettuale le esigenze e le idee espresse dai gruppi di lavoro. Le proposte formulate rappresentano un possibile punto di partenza per eventuali sviluppi successivi, quali uno studio di fattibilità e la progettazione tecnica da parte degli uffici scolastici competenti. L'elaborazione delle proposte progettuali è stata preceduta da una fase di sistematizzazione dei contributi emersi, finalizzata a organizzarne i contenuti secondo due direttrici principali: a) le funzioni e attività individuate, comprensive delle relative attrezzature e complementi; b) gli obiettivi generali di intervento riferiti ai diversi ambienti, con proposte di azione coerenti, "di minima" e "di massima". Per quanto riguarda la comunicazione progettuale, ciascun ambiente è stato rappresentato attraverso una serie di elaborati grafici, concepiti mediante un linguaggio visivo illustrativo, accessibile a un pubblico eterogeneo per età e background culturale. In particolare, i materiali prodotti includono:

- una mappa di inquadramento territoriale e scolastico, costruita a partire dagli elementi emersi durante i sopralluoghi e il confronto con la comunità scolastica, ritenuti significativi per la progettazione;
- uno schema delle principali strategie progettuali, distinto per ciascun ambiente;
- una planimetria in scala 1:200 o 1:500;
- una visualizzazione grafica dell'ambiente ripensato, tramite collage digitale;
- una raccolta di immagini di riferimenti progettuali ed elementi di arredo, accompagnati da schede sintetiche che illustrano gli interventi proposti, articolati in base agli obiettivi specifici.

Le proposte elaborate sono state poi presentate alle comunità scolastiche durante un ciclo di incontri svolti in loco. Parallelamente, sono state elaborate delle proposte di intervento pedagogico-didattico pensate per gli ambienti rigenerati.

3. Prospettive di Applicazione o di Sviluppo

3.1 Potenzialità

Il laboratorio di co-progettazione si distingue per le sue molteplici potenzialità, a partire dalla capacità di costruire un legame concreto tra la scuola e il contesto urbano circostante. Grazie alle attività proposte, le studentesse e gli studenti diventano consapevoli del loro ruolo nella cura e nella trasformazione degli spazi, sviluppando un senso di appartenenza e responsabilità civica che va oltre l'ambito scolastico. La metodologia adottata, basata sull'osservazione diretta, sulla mappatura sensoriale, cognitiva ed emotiva e sulla modellizzazione degli ambienti, stimola un apprendimento attivo, permettendo agli studenti di esercitare il pensiero critico, il *problem solving*, la collaborazione e le capacità di mediazione. L'esperienza si caratterizza anche per un forte valore inclusivo: l'uso di strumenti flessibili, come albi illustrati, materiali di riciclo e post-it, e l'organizzazione delle attività in fasi collaborative garantiscono la partecipazione di studenti con abilità e competenze diverse, creando un laboratorio accessibile e condiviso. L'osservazione

diretta degli spazi, combinata con stimoli visivi come *timelapse*, progetti di rigenerazione urbana e collage, incoraggia la creatività e la capacità di riflettere sul territorio, consentendo ai partecipanti di immaginare nuovi usi dello spazio e di trasformare le idee in soluzioni concrete. Infine, il workshop produce strumenti tangibili che possono essere utilizzati nelle fasi successive di progettazione tecnica o pedagogico-didattica: le mappe cognitive, affettive e percettive, insieme ai modellini e alle visualizzazioni digitali, rappresentano materiali concreti che traducono le riflessioni e le intuizioni dei partecipanti in strumenti progettuali immediatamente fruibili. In questo modo, l'esperienza non si limita a un momento di laboratorio, ma diventa un vero e proprio punto di partenza per interventi reali e riflessioni educative durature.

3.2 Criticità e limiti

La trasformazione concreta degli spazi scolastici risulta fortemente condizionata da vincoli di natura infrastrutturale, amministrativa e finanziaria. La disponibilità limitata di risorse economiche, la complessità delle procedure autorizzative e la necessità di un supporto costante da parte degli uffici competenti rendono spesso difficile tradurre in interventi reali le proposte progettuali emerse durante il laboratorio. Tale situazione evidenzia come il workshop, pur configurandosi come un dispositivo ricco di potenzialità sul piano ideativo e formativo, possa operare in un contesto caratterizzato da una ridotta operatività pratica, che ne circoscrive l'impatto trasformativo. A ciò si aggiunge il rischio di una limitata trasferibilità immediata delle idee elaborate dalle studentesse e dagli studenti. Alcune proposte, sebbene espressive di un'elevata capacità immaginativa e di una riflessione critica sugli spazi, possono risultare difficilmente realizzabili sotto il profilo tecnico o economico. In assenza di un'adeguata mediazione da parte delle operatrici, il divario tra dimensione progettuale e fattibilità concreta può generare frustrazione nei partecipanti, incidendo negativamente sulla percezione di efficacia del percorso e sul loro coinvolgimento attivo. Un ulteriore elemento critico riguarda il grado di partecipazione della comunità scolastica, che si presenta spesso disomogeneo e variabile. Il coinvolgimento della comunità studentesca e del personale scolastico dipende in larga misura da fattori quali motivazione, interesse e dispo-

nibilità individuale e istituzionale. In mancanza di un accompagnamento continuativo e di adeguate azioni di follow-up, gli esiti del laboratorio rischiano di assumere un carattere episodico, limitando la continuità del processo di apprendimento e ostacolando la costruzione di un senso duraturo di appartenenza, responsabilità e cura degli spazi condivisi. In questo quadro si inserisce anche il rischio di una partecipazione prevalentemente simbolica. In alcuni casi, il coinvolgimento delle studentesse e degli studenti può rimanere confinato a un livello consultivo o rappresentativo, senza incidere in modo sostanziale sui processi decisionali. Tale dinamica può indebolire il valore educativo del workshop, riducendo la percezione di *agency* e il riconoscimento del ruolo attivo dei partecipanti come soggetti capaci di influire realmente sull'organizzazione e sulla trasformazione degli ambienti scolastici. Infine, il laboratorio può incontrare resistenze di natura culturale e istituzionale. La persistenza di modelli educativi tradizionali, la rigidità delle strutture organizzative e una limitata apertura al cambiamento possono ostacolare l'accoglienza e la valorizzazione delle proposte emerse, riducendo l'impatto innovativo del percorso e la sua capacità di incidere in modo significativo sulle pratiche scolastiche consolidate.

3.3 Sviluppi futuri

Le prospettive di sviluppo futuro del workshop di co-progettazione si articolano su più direttrici, evidenziando come l'esperienza possa evolversi e consolidarsi in contesti più ampi e strutturati. In primo luogo, il modello metodologico, articolato in sei fasi ben definite, offre una base solida per la replicabilità in altre scuole e contesti urbani, a condizione di adattare le modalità operative alle dimensioni dei gruppi, alla disponibilità di spazi e alle caratteristiche locali. In questo senso, il workshop può trasformarsi da intervento episodico a percorso continuativo, integrabile nei curricula scolastici e nelle discipline trasversali, come arte, tecnologia, educazione civica e scienze, favorendo esperienze di apprendimento attivo e interdisciplinare. L'innovazione può essere ulteriormente sostenuta dall'uso di strumenti digitali avanzati, quali software di modellazione 3D, simulazioni virtuali o applicazioni di realtà aumentata. Tali strumenti permetterebbero di visualizzare e sperimentare in modo più immediato le trasformazioni progettuali degli spazi, rendendo tangibile il passaggio dall'idea alla rappresentazione

concreta e facilitando una comprensione più profonda delle dinamiche spaziali e funzionali. Un altro ambito di sviluppo riguarda l'ampliamento del coinvolgimento della comunità. Coinvolgere famiglie, associazioni territoriali e cittadini nel processo di co-progettazione può rafforzare il concetto di "città educante", trasformando il workshop in un'occasione di dialogo e partecipazione estesa. Questo approccio contribuisce a consolidare reti collaborative stabili tra scuola e territorio e a promuovere un senso condiviso di responsabilità e cura degli spazi pubblici. La raccolta sistematica di dati sull'impatto delle attività rappresenta un'ulteriore opportunità di sviluppo. Valutare le competenze acquisite, la consapevolezza degli spazi, le capacità collaborative e il senso di appartenenza permette di misurare l'efficacia del modello, offrendo indicazioni utili per perfezionare le strategie didattiche e progettuali e contribuendo alla ricerca in ambito di pedagogia urbana e progettazione partecipata.

Il workshop può anche assumere una funzione propedeutica a interventi concreti di rigenerazione scolastica o urbana. Le idee e le proposte emerse in laboratorio, opportunamente mediate e sistematizzate, possono costituire il punto di partenza per studi di fattibilità, progettazioni tecniche e realizzazioni pratiche. In questo modo, l'esperienza si configura come un percorso integrato capace di tradurre la riflessione collettiva in azioni concrete, sostenibili e significative nel lungo periodo.

Bibliografia

Bocchi, B., Chianese, G. (2023). Ecosistema educativo diffuso: reti innovative e connettive tra scuola e città. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 132-139.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

Chianese, G. (2023a). Immaginare scenari possibili di un futuro inclusivo, sostenibile e intergenerazionale: le Learning Intergenerational Cities. *Nuova Secondaria Ricerca*, 40(10), 303-310.

Chianese, G. (2023b). Da spazio a luogo: l'educazione come politica urbana. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15/6, 91-101.

- Dewey, J. (1967). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Edwards, C. Gandini, L., & Forman G. (a cura di). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Frabboni, F. (2006). *Educare in città*. Roma: Editori Riuniti.
- Frabboni, F. (2007). *La scuola che verrà*. Trento: Erickson.
- Lefebvre, H. (1970). *Il diritto alla città*. Venezia: Marsilio.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Vygotskij, L. S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.

Scheda metodologica sintetica

- Pedagogia e architettura: un dialogo possibile?

Titolo del workshop: Pedagogia e architettura: un dialogo possibile?

Conduttrici: Martina Babbo e Valentina Novak

Durata complessiva: 3 ore

Destinatari: educatori, pedagogisti, architetti, studentesse/i e professioniste/i in ambito pedagogico e architettonico

1. Cornice teorico-pedagogica

Il workshop si fonda su una visione dell'educazione come processo ecologico, situato e relazionale, che si sviluppa attraverso l'interazione dinamica tra soggetti, ambienti e pratiche. In continuità con il pensiero di Dewey e Bronfenbrenner, l'apprendimento è inteso come esperienza incarnata e distribuita, non confinata a tempi e spazi formali, ma inserita in ecosistemi complessi che includono dimensioni sociali, culturali e ambientali. I contributi di Montessori e Malaguzzi evidenziano come l'ambiente, attraverso la sua organizzazione materiale e simbolica, possa sostenere processi di autonomia, esplorazione e costruzione di significato, mentre la lettura critica di Lefebvre ne sottolinea la natura di prodotto sociale, attraversato da relazioni di potere e pratiche culturali. La visione urbana di Frabboni amplia ulteriormente il quadro, concependo la scuola come nodo di un ecosistema educativo diffuso, in dialogo con la città e i contesti informali di apprendimento. Nel loro insieme, questi riferimenti delineano una pedagogia spaziale, critica e partecipativa, in cui architettura ed educazione convergono nella costruzione di ambienti di apprendimento capaci di rispondere alle sfide sociali, culturali ed ecologiche della contemporaneità.

2. Finalità e obiettivi

Il workshop si colloca all'interno del progetto di ricerca "Ecosistema di apprendimento diffuso integrato tra scuola e città" e si configura come dispositivo operativo e sperimentale finalizzato a rafforzare l'integrazione tra spazi scolastici e contesti urbani, nella prospettiva della città educante. L'obiettivo principale è quello di superare la separazione tradizionale tra scuola e territorio, promuovendo una rete di luoghi e pratiche educative capaci di estendere l'apprendimento oltre i confini dell'edificio scolastico e di valorizzare il potenziale formativo della città. In questa cornice, il workshop intende perseguire una duplice finalità. Da un lato, mira a ripensare e riqualificare gli ambienti di apprendimento, sia interni sia esterni alla scuola, attraverso processi progettuali sensibili ai bisogni, alle pratiche e alle esperienze dei soggetti che quotidianamente li abitano e li attraversano. Dall'altro, si propone di attivare processi partecipativi di co-progettazione, coinvolgendo attivamente studenti, docenti e attori del territorio, riconosciuti come portatori di saperi situati e risorse fondamentali per la costruzione di spazi educativi significativi e inclusivi.

3. Struttura e metodologia

Il workshop si articola in sei fasi: check-in per chiarire obiettivi e progetto; stimolo iniziale per attivare il gruppo; osservazione dello spazio da rigenerare per sviluppare consapevolezza sensoriale e percettiva; mappature cognitive e affettiva per raccogliere elementi legati al territorio; modellizzazione delle idee emerse; check-out per riflettere sull'esperienza e restituire i risultati. I laboratori si svolgono prevalentemente in forma plenaria, con suddivisione in sottogruppi nella fase di modellizzazione in contesti numerosi, mentre l'organizzazione degli spazi favorisce lo scambio e la condivisione. Strumenti cardine sono i cartelloni per la costruzione delle mappe e gli albi illustrati, scelti per stimolare creatività, riflessione e consapevolezza su cura, inclusione e trasformazione degli ambienti, integrati da immagini di progetti esistenti e confronti con lo stato pre e post intervento.

4. Sequenza operativa

Fase	Durata	Descrizione sintetica	Focus pedagogico
Introduzione / accoglienza	30 min.	L'attività si apre con il check-in , durante il quale viene illustrato il progetto, condividendo obiettivi e "sfida" progettuale. La fase di stimolo prevede la lettura di albi illustrati e la discussione guidata di immagini e progetti di rigenerazione, per favorire riflessione su inclusione, cura e trasformazione degli spazi, collegando i concetti al contesto scolastico. Nella fase osservativa , gli studenti esplorano gli ambienti da rigenerare attraverso i sensi e partecipano alla costruzione di mappe sensoriali e progettuali.	L'attività mira a sviluppare consapevolezza spaziale e sensoriale, promuovendo osservazione attiva e riflessione critica sul contesto scolastico. Favorisce apprendimento collaborativo, mediazione tra pari e partecipazione attiva, stimolando creatività, capacità di problem solving e comprensione del ruolo degli individui nella trasformazione degli spazi.
Attività centrale	1 ora	Mappatura e modellizzazione: i partecipanti sono guidati nella mappatura cognitiva ed emotiva degli spazi target, attraverso domande stimolo volte	Le fasi di mappatura e modellizzazione perseguono l'obiettivo di sviluppare una consapevolezza complessa e multidimensionale degli spazi scolastici, integrando percezione

		a indagare abitudini, attività, criticità, potenzialità, eventi, ricordi ed emozioni personali o condivise. Tutte le osservazioni e proposte progettuali vengono organizzate e le idee condivise sono tradotte in modelli tridimensionali, negoziando e mediando soluzioni, con la possibilità di integrare e dettagliare ulteriormente le proposte, consolidando così il legame tra riflessione collettiva, percezione sensoriale e rappresentazione spaziale concreta.	sensoriale, osservazione cognitiva ed esperienza emotiva. La traduzione delle idee in mappe e modelli tridimensionali favorisce lo sviluppo di capacità progettuali e creative, consolidando il legame tra riflessione individuale, partecipazione collettiva e progettazione concreta.
Restituzione	15 min.	I partecipanti sono guidati nella riflessione sulle scelte progettuali e sulle esperienze vissute durante il laboratorio, registrando le narrazioni per documentare il processo creativo e decisionale.	La restituzione promuove la riflessione critica e la consapevolezza dei processi decisionali legati alla cura e alla trasformazione degli spazi, consolidando competenze trasversali quali responsabilità, collaborazione e partecipazione attiva.
Chiusura	15 min.	Il laboratorio si conclude con la lettura di un albo illustrato, che stimola la riflessione sui temi della cura, della trasformazione e della responsabilità degli spazi.	La chiusura consolida la riflessione sull'esperienza laboratoriale, integrando apprendimento pratico e concettuale. La lettura dell'albo stimola consapevolezza critica, responsabilità e cura degli spazi, promuovendo partecipazione attiva, cittadinanza e senso condiviso di appartenenza alla comunità.

Gli autori e le autrici



*«Il corpo non mente
mai. È il nostro primo
e più autentico stru-
mento di conoscenza»*

Martha Graham

Martina Babbo

Educatrice professionale e insegnante di danza classica e moderna, con un percorso consolidato nei servizi educativi per la prima infanzia.

Ha maturato esperienza come educatrice e coordinatrice all'interno di nidi e scuole dell'infanzia, occupandosi di progettazione educativa, supervisione dei gruppi di lavoro e sviluppo di pratiche riflessive. Il suo approccio intreccia pedagogia e danza in una prospettiva in cui corpo e movimento diventano strumenti per analizzare e costruire processi educativi, cognitivi e relazionali.

Si interessa inoltre di co-progettazione tra pedagogia e architettura, orientata alla creazione di ecosistemi educativi diffusi, capaci di connettere scuole, città e spazi sociali.



*«Non impariamo
dall'esperienza, ma ri-
flettendo sull'espe-
rienza.»*

John Dewey

Silvia Bello

Educatrice della prima infanzia e coordinatrice pedagogica nei servizi 0–6, ha maturato la propria esperienza attraverso il lavoro con bambini, famiglie ed équipe educative.

La sua visione si fonda su una pedagogia della relazione, attenta ai bisogni individuali e alla costruzione di contesti partecipativi basati su ascolto, cura e corresponsabilità. Promuove una pratica riflessiva come strumento di crescita individuale e collettiva, e concepisce i servizi educativi come comunità di apprendimento orientate al benessere e al senso di appartenenza.



*«Il gioco è la forma più
alta di ricerca.»*

Albert Einstein

Sara Cigliuti

Docente di lettere, educatrice professionale e game designer, con un percorso tra scuola, servizi educativi e progettazione formativa. Ha lavorato come docente nella scuola secondaria e come educatrice in diverse realtà territoriali, occupandosi di inclusione, sostegno allo studio e progettazione educativa.

Il suo lavoro di ricerca e intervento si concentra su gamification e game based learning, intesi come dispositivi pedagogici capaci di trasformare motivazione, partecipazione e processi di apprendimento.

Si occupa di formazione di équipe educative e personale scolastico, curando la progettazione di percorsi didattici basati sul gioco come spazio di esperienza, esplorazione e costruzione di senso.



«La cura è una pratica del vivere, è l'arte di stare nel mondo in modo responsabile verso sé stessi, gli altri e le cose.»

Luigina Montanari

Giulia De Monaco

Pedagogista, ha lavorato nel campo della rieducazione in ambito detentivo e alla pedagogia dell'aver cura.

Il pensiero di Luigina Mortari rappresenta un riferimento teorico centrale, in particolare rispetto all'idea che il ricevere cura sin dalla nascita apra possibilità di vita e cambiamento per le persone più fragili.

Ha svolto esperienze di studio e tirocinio in diversi contesti carcerari approfondendo i temi della ri-socializzazione e dell'educazione degli adulti. Attualmente è coordinatrice pedagogica presso il Comune di Gorizia, dove si occupa della governance dei servizi e della promozione del benessere di persone e comunità.



*«La mente è una sola.
La sua creatività va
coltivata in tutte le di-
rezioni.»*

Gianni Rodari

Marco Fintina

Pedagoga, già educatore professionale. La sua ricerca si colloca tra studi artistici e filosofici e si è sviluppata attraverso teatro, pratiche cooperative, laboratori e lavoro di comunità in diversi contesti internazionali.

Accanto all'attività educativa, coltiva da sempre pratiche di narrazione scritta, recitata e disegnata, intese come forme di esplorazione, elaborazione simbolica e costruzione di senso.

Coltiva un'attenzione specifica all'educazione alla fantasia come dispositivo trasformativo in contesti complessi, in cui immaginazione, relazione e azione si intrecciano.



*«Allora ho capito che
rimaneva solo un posto
dove cercare...»*

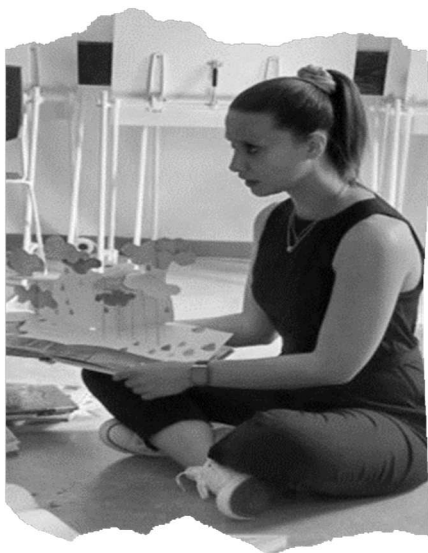
Alex Cossean

Paola Frasson

Pedagogista, già educatrice, ha maturato competenze in contesti ad alta complessità, in particolare nelle comunità per minori e nei servizi educativi domiciliari.

La sua visione pedagogica è alimentata dalla formazione continua e dalla ricerca sui linguaggi dell'infanzia, con un focus sull'albo illustrato come strumento metodologico e narrativo e di governance pedagogica.

Attualmente è coordinatrice di un nido nel Comune di Udine, dove coniuga competenze organizzative e supervisione metodologica, promuovendo progettualità centrate su relazione, ascolto e bellezza.



*«Ogni bambino è fatto
di cento. Il cento esiste.*

*Il bambino ha cento
linguaggi.»*

Loris Malaguzzi

Eva Lanzutti

Educatrice per la prima infanzia, fa dell'albo illustrato il ponte tra scuola e famiglia, promuovendo alleanze educative significative.

Lavora in un nido ispirato all'approccio reggiano, in cui bambine e bambini sono protagonisti delle proprie esplorazioni e l'osservazione pedagogica, la documentazione e i tempi dell'apprendimento assumono centralità.

Il suo percorso formativo è in continuo divenire e orientato alla riflessione critica su educazione, processo e cura.



*«Niente è più pratico
di una buona teoria.»*

Kurt Lewin

Serena Lovat

Pedagogista ed educatrice professionale, con esperienza pluriennale nei servizi per la prima infanzia e nei contesti socio-educativi complessi.

Ha contribuito alla progettazione di interventi rivolti a minori e famiglie in condizioni di vulnerabilità e si è specializzata in interventi evidence-informed per l'ADHD e nei percorsi di potenziamento degli apprendimenti in presenza di DSA.

Il suo riferimento teorico si colloca nel paradigma socio-costruttivista, in cui processi di sviluppo e partecipazione sono intesi come esiti dinamici e co- costruiti.



«La libertà viene scolpita a colpi di martello sull'incudine della discussione, del dissenso e del dibattito»

Hubert Horatio

Humphrey

Elisa Mazzocoli

Educatrice professionale sanitaria, tecnico ABA- VB e referente per le Attività Assistite con gli Animali, opera in ambito evolutivo svolgendo attività clinico-educativa con bambini e ragazzi con autismo e disturbi del neurosviluppo all'interno di un centro di riabilitazione.

La sua pratica è orientata da una prospettiva neuroevolutiva che riconosce nella relazione il motore dell'apprendimento. Integra modelli evidence based per progettare interventi flessibili e personalizzati.

Ha avviato l'uso della metodologia del Debate come dispositivo psicoeducativo per promuovere plasticità cognitiva, competenze sociali e autodeterminazione.



*«Il diritto alla città si
presenta come forma
superiore dei diritti, di-
ritto alla libertà,
all'individualizzazione
nella socializzazione,
all'habitat e all'abi-
tare»*

Henri Lefebvre

Valentina Novak

Collaboratrice alla ricerca, progettista e consulente in ambito di innovazione urbana, cooperazione territoriale e inclusione sociale, opera in contesti interdisciplinari attraverso un approccio partecipativo. Laureata in Ingegneria Edile e Architettura si specializza in Urbanistica di Genere.

La sua pratica è orientata alla co-progettazione e all'inclusive design, integrando prospettive teoriche e operative per la costruzione di ambienti equi e accessibili, con un approccio intersezionale. Si occupa in particolare di accessibilità, housing, processi di co-progettazione di spazi pubblici e di spazi di apprendimento.



*«L'educazione non è la
preparazione alla vita;
l'educazione è la vita
stessa»*

John Dewey

Roberto Sangiorgio

Pedagogista e educatore socio-pedagogico con esperienza nei contesti della tutela minori, del programma P.I.P.P.I., della disabilità e del lavoro domiciliare e scolastico.

Durante gli studi universitari ha svolto attività di tutorato e accompagnamento alla formazione. Indaga l'educazione come spazio di possibilità, in cui ascolto, riflessività e curiosità operano come dispositivi di cambiamento nei contesti complessi.