

BAMBINI INTRAPRENDENTI

Queste pagine testimoniano e forse rappresentano un gesto di restituzione, in favore delle bambine e dei bambini perché possano ritrovare l'infanzia, senza doverla mendicare lungo le strade del consumismo. E possano trovarla nella gioia dell'esplorazione e della scoperta, nel dialogo diretto con la natura, col mondo e con gli adulti, guidati dallo stupore, dalla sorpresa, dalla meraviglia, che gli adulti raccolgono e accolgono in spirito di servizio.

E intendono ancora restituire all'educazione il rilievo e l'orgoglio di un compito che introduce nelle aree del sapere, del potere e del volere, dove i piccoli scoprono ed esercitano le loro competenze, diventano *intraprendenti*, imparano a gestire l'esperienza personale, a collaudare i propri gesti e le proprie investigazioni, a lavorare accanto agli altri, apprezzando il gusto dell'impresa condivisa.

La presentazione di una esperienza ancora in corso dà luogo a una criterologia proposta perché epistemologicamente sostenibile, perché già vissuta nel territorio e perché in qualche modo verificata, nel confronto partecipativo con le famiglie, con altre iniziative similari e con i decisori politici.

Agribimbi – Centro educativo psicopedagogico è un'Associazione di Promozione Sociale iscritta al Comitato Nazionale "Educazione in Natura", che offre percorsi educativi che valorizzano i talenti del bambino/a, attraverso l'esperienza del fare, l'esperienza del gioco e la relazione con la natura e gli animali, per lo sviluppo delle proprie competenze: sociali, creative, affettive ed emozionali. L'assunto teorico e metodologico di base è: "l'apprendimento è un processo emotivo, sociale, corporeo e cognitivo"; per questo motivo i bambini, attraverso il gioco e le diverse espressioni artistiche (visive e performative), sperimentano se stessi e le proprie "differenti intelligenze". Agribimbi.



FrancoAngeli
La passione per le conoscenze

€ 18,00 (U)

ISBN 978-88-351-4859-3



9 788835

148593

515.4 N. PAPARELLA, E. DEL GOTTARDO **BAMBINI INTRAPRENDENTI**

Nicola Paparella, Ezio del Gottardo

BAMBINI INTRAPRENDENTI

La scuola in campagna

Con due postille di Andrea Tarantino





FARE SCUOLA

Strumenti per insegnanti e...

La collana è volta a fornire strumenti e buone pratiche utili in primo luogo agli insegnanti ma anche a figure diverse, volta a volta specificate in copertina, appartenenti al contesto scolastico o a vario parti della comunità educante.



© FrancoAngeli 2023 isbn 9788835148593. Tutti i diritti riservati.



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Nicola Paparella, Ezio Del Gottardo

BAMBINI INTRAPRENDENTI

La scuola in campagna

Con due postille di Andrea Tarantino

FrancoAngeli



Centro Educativo Psicopedagogico AgriBimbi Aps
Contrada Donnabella - Cutrofiano (LE)
Per info: <https://agribimbi.it/>

Un vivo ringraziamento a Adalgisa Romano, Sandra Villani, Benedetta Licci, Lisa Del Gottardo, Angela Bellone, Francesca Mariano, David Samardžija e a tutte le famiglie che hanno creduto e credono al progetto.

In copertina: foto di Francesca Mariano.

Isbn 9788835148593

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2023 2024 2025 2026 2027 2028 2029 2030 2031 2032

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.
Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

Stampa: Geca Industrie Grafiche, Via Monferrato 54, 20098 San Giuliano Milanese

© FrancoAngeli 2023 isbn 9788835148593. Tutti i diritti riservati.

Indice

1. Ambienti, relazioni, contesti e progetti educativi, <i>di Nicola Paparella</i>	Pag.	7
1. Alla ricerca di un contatto con la natura	»	7
2. L'Io e il Mondo	»	8
3. La dimensione del tempo;	»	11
4. Relazionalità	»	15
5. Ambiente ed ambienti	»	17
6. L'approccio ecologico	»	19
7. Contesti, ambienti, territori	»	21
8. Criteriologia essenziale	»	23
2. Dalle competenze alla intraprendenza, <i>di Nicola Paparella</i>	»	27
1. All'alba del terzo millennio	»	27
2. Cultura, modelli, scelte comportamentali	»	30
3. Bambini competenti	»	34
4. Quante e quali competenze	»	37
5. Intraprendenza	»	41
3. Varcare la soglia, <i>di Ezio Del Gottardo</i>	»	45
1. Il compito	»	45
2. Dentro o fuori? Quel che conta è l'appropriatezza	»	48
3. Restituire l'infanzia ai bambini	»	52
4. Ritrovare il sogno, lo stupore e la meraviglia	»	55
4. La scuola in campagna, per un'educazione armoniosa, <i>di Ezio Del Gottardo</i>	»	63
1. Vincere le paure	»	63
2. Superare la diffidenza	»	67

3. I giochi simbolici in campagna	»	69
4. La scoperta del kairòs nel gioco e nella attività di routine	»	72
5. L'educazione armoniosa	»	74
5. L'esperienza del Centro Educativo Agribimbi,		
di <i>Ezio Del Gottardo</i>	»	77
1. Premessa di metodo	»	77
2. Una cultura educativa condivisa: le famiglie a supporto del centro	»	78
3. Il vicinato e i dintorni: tessere relazioni	»	82
4. La progettazione di esperienze educative in natura	»	85
5. Osservare per orientare e riorientare i momenti, le attività e i progetti	»	90
6. L'esperienza corporea: correre, rotolarsi, raccogliere, arrampicarsi	»	92
7. La scuola di sostegno genitoriale di AgriBimbi	»	95
8. I tavoli di partecipazione e la legge regionale pugliese sull'educazione in natura	»	97
Due postille didattiche,	»	
1. La macchina e la zia. Trasduzioni e metafore, di <i>Andrea Tarantino</i>	»	107
2. Cerchiamo la giusta misura. Troveremo il bambino intraprendente di <i>Andrea Tarantino</i>	»	117
Gli Autori	»	127

Cerchiamo la giusta misura. Troveremo il bambino intraprendente

di *Andrea Tarantino*

La nostra tesi: L'inibizione erode l'autocontrollo e funziona in due direzioni contrapposte. Più si stringono le maglie della regolazione più è facile avere un bambino inibito ed incapace di osare; se però eliminiamo ogni regolazione, abbiamo il bambino impulsivo e disorientato. Quando si trova la *giusta misura*, abbiamo l'autocontrollo e il bambino impara ad essere intraprendente.

A scorrere certi giornali e a sfogliare certe pubblicazioni, sembra che molti bambini oggi siano timidi, inibiti e particolarmente esposti all'ansia. Forse non è così.

Quando si va per mare, il capitano è sempre attento ai segni del tempo e ai messaggi che il mare invia con il rifrangersi dell'onda. Il capitano esperto sa quando il maltempo si avvicina e capisce quando convenga volgere la prua verso il porto. È un problema di *misura*: si tratta di trovare la corretta mediazione tra l'accettazione del rischio e l'inibizione rinunciataria. Chi va per mare sa dov'è la *giusta misura*⁴².

Il bambino non lo sa. E non soltanto perché non va per mare.

Ad ogni piè sospinto egli si trova a dover accogliere la novità. La sfida lo eccita e però qualche volta lo blocca. Non ha ancora elaborato la *giusta misura* e talvolta avverte dentro di sé un nascosto conflitto che genera forme di inibizione comportamentale.

Fra il nuovo sconosciuto (e talora persino troppo nuovo) e ciò che egli ha memorizzato come esperienza pregressa, vince il bisogno di sicurezza; per

⁴² Va detto che il tema della giusta misura trova oggi cittadinanza scientifica in molti contesti: dall'ecologia, all'etica, dalla psicologia alla economia... Ci piace qui citare qualche bel saggio di pedagogia: L. Mortari, 2001 e P. Malavasi, 2008.

questo qualche volta rinuncia all'esplorazione e corre fra le braccia materne. Se si pensa ad una forma di disturbo, ci s'inganna. L'inibizione comportamentale che si osserva nell'infanzia è, nella gran parte dei casi, una inibizione contenuta entro limiti non preoccupanti, perché non sono ancora stabili i confini delle sue possibilità e soprattutto non sono ancora strutturati i modelli del suo comportamento.

Nei primi anni di vita, più che una vera e propria inibizione comportamentale, notiamo l'effetto di un compito non ancora completato. Non abbiamo di fronte a noi un bambino esposto a misure troppo rigide, ma un bambino che è ancora alla ricerca di queste misure.

La controprova è data dal fatto che in determinate situazioni il medesimo bambino non sa trattenere l'impulso, tanto da aver bisogno di soddisfare subito - e nell'immediato - le proprie richieste. È al tempo stesso impulsivo e inibito.

Tutto questo deve far pensare, non a disturbi, ma a ben precisi compiti educativi; che cercheremo di esaminare con qualche indicazione operativa, qualche suggerimento pensato per gli anni dell'infanzia e in riferimento e ai contesti educativi *outdoor*, avvertendo sin da ora che questi stessi suggerimenti, con qualche piccolo ritocco, possono valere pure per i contesti *indoor*.

La padronanza del tempo

Ogni cosa al suo posto, ogni azione a suo tempo e per il tempo richiesto⁴³. La ripetizione costante dei gesti e dei comportamenti, a seconda dello scandire dei tempi, aiuta ad orientarsi.

In campagna il bambino impara a distinguere quel che conviene in certi momenti e in certe forme e ciò che invece richiede altri tempi o altre forme. Pensiamo alla cura dell'orto. I bambini imparano ad indossare il grande grembiule e a calzare gli stivali prima di avvicinarsi all'orto. L'acqua deve essere versata un po' alla volta, in basso, attorno alla base, stando attenti a non bagnare a casaccio; imparano a distinguere le piante coltivate dalle erbacce, ad adoperare con cura il rastrello, a rispettare i solchi. Hanno anche imparato a lavorare insieme a Luigi, il giardiniere, che sta insegnando persino l'uso di certe sue forbici speciali. Sono un po' pesanti, ma Luigi si fa aiutare. Alcuni bambini sono bravissimi a portare l'insalata nei cestini. Tutti sanno raccogliere i fiori e sanno anche riconoscerne i colori. L'altro giorno

⁴³ Si tratta di indicazioni che oramai fanno parte della saggezza antica. In ambito didattico richiamano alla memoria i contenuti e la forma della proposta agazziana (Agazzi, 1923; 1929).

hanno fatto una specie di gioco alla mosca cieca per vedere se sapevano riconoscere il profumo del gelsomino e distinguerlo da quello dei garofani. Ad Antonio ha fatto piacere imparare che se strofina piano piano il palmo della mano sulla canfora, avverte un profumo speciale. Dopo un po' anche Annarita ha scoperto qualcosa di questo genere: il profumo di un'erbetta che la maestra le ha detto chiamarsi "menta". E qualcuno ha aggiunto: come le caramelle di mio zio.

In una stanza c'è l'Erbolario e accanto alle erbe, c'è pure una raccolta di semi. E tutti concorrono a raccogliere e a collezionare.

La piccola Maria dice che è difficile non fare uscire l'acqua dal bordo delle aiuole, ma oggi è stata bravissima. E lei è contenta.

È il grande potere della iniziativa, dello sforzo di provare e riprovare: la soddisfazione di aver raggiunto un traguardo che appariva lontano.

Si tratta di una sorta di tirocinio esperienziale che fa da contrappunto alla crescita del bambino e alla sua graduale conquista della realtà circostante.

Sono tanti gli apprendimenti che si realizzano nel corso di queste esperienze e che si collezionano sin dal primo anno di vita. Meritano sottolineatura almeno tre questioni:

- Con queste attività i bambini imparano a governare meglio i propri comportamenti, ottengono buoni livelli di coordinazione visivo-motoria, si esercitano nella cosiddetta motricità fine e, attraverso essa, stimolano la maturazione complessiva delle strutture intellettive, come insegnava J. S. Bruner (Bruner, 1972).
- Queste attività, che - ripetiamo - hanno soltanto valore esemplificativo e che perciò potranno essere arricchite a seconda dei contesti e delle risorse, incidono direttamente sulla *corretta gestione dei tempi*. E questo è quanto più ci interessa in questa sede. Il rispetto dei tempi è possibile ed anzi, è persino facile, se ai bambini si offrono continue occasioni di lavoro/gioco. Più si riempiono le ore di attività più è facile indurre una certa armonia dei tempi.
- Ci muoviamo sempre in un contesto naturale e a diretto contatto con la natura e, si adoperano *oggetti di uso comune* in una prospettiva che va oltre i cosiddetti "materiali di sviluppo" di M. Montessori. La lezione della Montessori viene recuperata nella sua logica di fondo, senza però vincolarsi ai suoi "materiali". Con gli oggetti di uso comune si vuole proporre la stessa "ginnastica sensoriale", che conduce al raffinamento dei sensi e della percezione, secondo la lezione montessoriana (Montessori, 1921; 1938), ma in una nuova prospettiva segnata da chiara sensibilità per la dimensione ecologica.

Il racconto e la memoria

A tutto questo è possibile aggiungere una qualche premura per l'elaborazione mentale e per la *sollecitazione della memoria*.

Le esperienze che il bambino sviluppa durante la giornata debbono poter lasciare una traccia interiore, sia perché è utile che possano diventare traccia mnestica (e quindi modello di comportamento da riutilizzare in altro contesto) sia perché in questo modo alimentiamo quella grande risorsa che è la memoria.

Per ottenere questo risultato è utile, opportuno (oserei dire, necessario) che ci si eserciti nel raccontare quel che si è fatto.

Il racconto del bambino (Paparella, 2011,33–45) non è mai un resoconto di tipo notarile. È ricco di rielaborazioni egocentriche, di inserti tardivi del desiderio, di ritorni e di anticipazioni, di produzioni a zigzag⁴⁴. Non si tratta però di una rievocazione edulcorata; se mai potremmo dire che si tratta di una *rievocazione bonificata*, ossia liberata da qualche asperità ed arricchita di qualche svolta più piacevole. Questo è utile perché rende più fruibile la traccia mnestica e più accettato il ricordo, a tutto vantaggio della memoria.

Può accadere, durante la rievocazione, che il bambino perda il filo, ed allora, o si blocca nello sforzo di ricordare o salta diversi passaggi, accorciando la narrazione per transitare verso immagini più nitide. Ecco, allora, provvidenziale, il supporto di chi ha compiuto la stessa esperienza accanto a lui. Un suggerimento parco e discreto, un semplice “aiutino”, un sobrio rinvio al contesto, ed ecco che si rimette in moto la rievocazione, magari con qualche variante, a seconda del protagonista e dei diversi comprimari che partecipano al racconto corale di quel che insieme è stato realizzato nel corso della esperienza.

L'esito complessivo è la presa di possesso del tempo. Non siamo ancora alla padronanza del tempo, ma siamo sulla strada giusta.

Aspettare un po', per attivare il “pensiero freddo”

L'inibizione ha quasi sempre un compagno fedele che l'accompagna: l'impulsività.

Anche in questo caso, il criterio di fondo è quello di intervenire a supporto della incipiente capacità di autocontrollo, ma non con delle prescrizioni o con raccomandazioni o con qualche incoraggiamento e men che meno con

⁴⁴ Per adoperare una espressione che si ritrova nel cap.4 di questo libro.

rimproveri e con norme etiche. Tutto questo serve poco o forse nulla. Occorre intervenire con gesti, comportamenti effettivi e fatti positivi.

Tutto il mondo interiore del bambino è esito della introiezione della esperienza (esterna). Quando la parola diventa parola interiorizzata, il pensiero prende le ali. Quando l'azione si fa azione interiorizzata, compare l'operazione⁴⁵. Quando la narrazione si fa evocazione interiore, prende corpo la memoria. Allo stesso modo occorre operare perché l'esperienza interiorizzata possa diventare autocontrollo. Come per il racconto, è sempre utile richiamare il contesto e mantenerne viva l'immagine.

Nella scuola all'aria aperta, la natura è costantemente presente, con i suoi colori, con le sue presenze e con i suoi vincoli, discreti, ma incredibilmente stabili: una carezza maldestra rovina il fiore che si stava osservando; la raccolta intempestiva di un frutto lascia l'amaro in bocca... Sono tanti i messaggi che giungono dall'ambiente. Nessuno ci bada, ma lasciano un segno e da questi segni vengono a comporsi alcuni modelli comportamentali.

La proposta educativa ne tiene conto e in qualche modo riprende quei modelli e con piccoli accorgimenti li arricchisce per lasciare altri segni ed altre tracce.

Quando ad esempio l'educatore stabilisce dei turni, elabora di fatto delle proposte, pone condizioni, determina situazioni che introducono una sorta di *ritmo*. Facciamo degli esempi: se si va nella stalla, vi si può accedere non più di tre alla volta. Se ci si arrampica sulla casetta costruita fra i rami dell'albero, bisogna andarci uno per volta... Per accontentare tutti, occorre stabilire dei turni e tutti debbono abituarsi ad aspettare il proprio turno.

E così il proprio tempo si interseca con il tempo degli altri.

Accade persino che qualche volta si debba aspettare anche se non si è in coda, perché l'educatore ha detto: non ora, ma fra un momento.

Si possono proporre, a questo proposito, giochi ed esperienze modellate su un esperimento straordinario⁴⁶, che tanto fece discutere nel secolo scorso.

⁴⁵ Rispetto all'azione, l'*operazione* aggiunge ben quattro precise caratteristiche. È "un'azione che può anche essere interiorizzata" ossia può essere svolta anche soltanto mentalmente; in secondo luogo "può determinarsi in una direzione e in quella opposta", ossia è reversibile; suppone poi qualche conservazione, una "invariante", ed infine è collegata ad un sistema di operazioni o ad una struttura totale (Paparella, 1984, 93).

⁴⁶ Lo psicologo austriaco, naturalizzato americano, Walter Mischel dimostrò (sessant'anni fa) con un esperimento "longitudinale" che il controllo degli stimoli funziona da rinforzo: offrì a dei bambini di quattro anni delle caramelle (dei marshmallow) spiegando che potevano prenderne una subito o invece aspettare qualche minuto e prenderne due. Dopo 14 anni risultò che i bambini impulsivi erano diventati dei giovani con bassa autostima, mentre quelli che avevano aspettato mostravano d'essere socialmente più competenti e con maggior successo negli studi. Questo tipo di esperimenti ed una serie di studi correlati hanno indotto W. Mischel

Possiamo disporre su un tavolo (in corrispondenza del contrassegno di ciascun bambino) una caramella e poi annunciare che ciascuno può prendere quel che gli viene offerto, oppure aspettare la conclusione di una qualche attività. In tal caso, chi aspetterà troverà, non una, ma due caramelle. Questo gioco può essere riproposto più volte, con diverse varianti (caramelle, ciliegie, dolcetto; prima e dopo colazione). Si potrà anche dire che riceverà il doppio chi conserverà da sé, per portare a casa, per quando andrà a dormire...

Tutte le varianti vanno bene. Quel che conta è indurre la dimensione dell'*attesa*, e con l'*attesa* attivare quello che W. Mischel chiamava *pensiero freddo*, più lento e più analitico.

Il senso del limite

Persino gli adulti, oggi, fanno fatica a percepire il senso del limite. Per molti vale la massima “se non è vietato, è permesso”. Forse proprio per questo abbiamo una mostruosa ipertrofia dell'apparato giuridico. Ormai non c'è azione che non possa evocare una norma. Ma torniamo ai bambini. Anche loro rischiano di rimanere sommersi da una valanga di “no” e qualche timido “sì”. E così rischiano di diventare marionette eterodirette.

Non possiamo continuare ad ascoltare discorsi (quando si fanno) carichi di negazioni, che suonano come punizione, ammonizione, divieto, castigo. Anche perché diventa così ampio ed insuperabile il muro dei “no”, da diventare ben presto un muro di pianti, a fronte dei quali, prima o poi gli adulti cedono, compiendo così un ulteriore errore. Avevano sbagliato a proibire tutto e sbagliano adesso a rinnegare il loro divieto.

Occorre riappropriarsi della responsabilità di darsi dei limiti, da sé. E questo vale nell'economia, nella cultura (Latouche, 2012), nei comportamenti degli adulti e anche nella educazione dei bambini (Casaschi, 2019). Se li vogliamo *intraprendenti*, dobbiamo pensarli capaci di autogoverno e quindi capaci di riconoscere i limiti, anche quando non vi sono prescrizioni.

Non si tratta di compiere un'analisi per capire quali “sì” possano essere proposti e quali “no” si debbano mantenere.

Il discorso è sicuramente molto ampio, ma per rimanere nei confini di questa “postilla didattica”, ci fermiamo a qualche piccola strategia operativa.

Intanto è fondamentale tutto quel che s'è detto a proposito del controllo del tempo e dell'esperienza dell'*attesa*. In questo caso ci limitiamo a

ad ipotizzare, accanto ad un tipo di pensiero per così dire caldo, in gran parte inconscio, automatico e veloce, un pensiero freddo razionale, analitico e lento (Mischel, 1991).

ribadirne il rilievo educativo, così come va sempre valorizzato il contesto, per tre ordini di motivi:

- La principale lezione di cui il bambino beneficia è accorgersi che in campagna i vincoli della situazione valgono anche per gli adulti. Non ci sono eccezioni.
- Il secondo motivo è che un contesto molto variegato e coinvolto nell'esperienza del bambino, tanto da far emergere un ampio ventaglio di possibilità e di vincoli. È così grande il campo delle prescrizioni "naturali" da esonerare l'adulto in molte occasioni: perché è lo stesso ambiente a dire "sì" o "no". E questo, quanto meno, rinfranca la relazione interpersonale.
- Il terzo motivo è più interessante. La ricchezza del contesto ambientale permette manovre di aggiramento: alla radicalità del "sì" e del "no" si affianca lo spazio ampio del possibile. Il bambino scopre che guardando bene, altre opportunità sono possibili o forse altri tempi, forse con qualche aiuto, forse con un po' di fatica. Ma è possibile.

Ecco allora che vengono ad emergere i giochi simbolici e i giochi del possibile; senza dimenticare la fondamentale componente motoria. Anzi, talvolta il regno del possibile si dischiude proprio a partire da conquiste di tipo motorio. Nelle conquiste motorie il bambino è impegnato in un confronto con sé medesimo, la qualcosa stempera le eventuali tensioni nella gestione della relazione interpersonale. Nel gioco simbolico e, in particolare, nel gioco del teatro o nelle cosiddette drammatizzazioni - quando il bambino rappresenta storie, racconti, favole - il conflitto viene verbalizzato, esternalizzato, e quindi eroso. Da motivo di disagio diventa motivo di gioia.

Per ultimo è il caso di citare il gioco con regole, ovvero sia un gioco (che resta pur sempre simbolico, come ogni altro gioco) che però, per riuscire, ha bisogno che i componenti si diano una regola. Se vogliamo giocare a pollone, magari con una pala fatta di stracci, abbiamo bisogno, almeno, di stabilire quale sia la porta. E quindi ci si deve dare qualche regola; altrimenti non si può giocare.

L'autodisciplina nella esplorazione della campagna e nel rapporto con la vegetazione e con gli animali, oltre che con le persone, l'autodisciplina nella gestione della memoria e del racconto, l'autodisciplina nelle esperienze motorie, tutto questo conferisce corpo ad un incipiente senso del limite che, più tardi, porterà all'autodeterminazione, all'autonomia, alla responsabilità e quindi alla intraprendenza.

E se il bambino si isola?

In qualche raro caso, l'inibizione comportamentale che si osserva nell'infanzia sembra avere una struttura pervasiva. In questo caso l'atteggiamento di isolamento è nota prevalente e quasi esclusiva del comportamento del bambino. Nulla sembra scuoterlo. Anzi, non sembra affatto intenzionato ad affacciarsi su quanto accade nel mondo attorno a lui.

Nella gran parte della giornata appare disinteressato e svogliato. Anche l'apprendimento è difficile e quasi del tutto assente l'esplorazione.

Quando, occasionalmente, questo bambino stabilisce un rapporto con le cose, difficilmente si occupa di un medesimo "oggetto"; anzi, nei momenti di eccitazione tocca tutto, ma non si ferma su alcun oggetto. Insomma nel rapporto con le cose, manca di persistenza e di costanza.

Tutto lascia pensare alla presenza di aree di disturbo. Può darsi che sia così.

Si tratta per fortuna di casi abbastanza rari, per i quali, e in attesa di interventi specifici o al di là di questi, il compito didattico si fa più delicato. Evidentemente non può venir meno, ma occorre capire ciò che in sede didattica conviene evitare e ciò che invece dev'essere promosso e proposto.

Ovviamente sono davvero da evitare gli atteggiamenti punitivi, anche perché non avrebbero senso e non produrrebbero alcun risultato. Allo stesso modo è perfettamente inutile l'atteggiamento di insistenza. Le richieste dell'educatore non debbono sostanzialmente differenziarsi - nel modo - da quelle rivolte agli altri bambini.

Vanno pure evitate le richieste di lavoro autonomo prolungato; meglio spezzettare il compito in molti segmenti da proporre uno dietro l'altro.

Soprattutto vanno evitati quegli atteggiamenti che possono essere percepiti - anche al di là delle intenzioni - come forme di abbandono e/o di eccessivo distacco.

Nell'ambito delle cose da evitare, vanno sempre considerati, soprattutto in questi (rari) casi di isolamento, i messaggi confusi, contraddittori, ambigui o comunque privi di chiara connotazione.

Attenzione, quando ci si rivolge al bambino con un tono minaccioso (sempre negativo, ovviamente!) giova tener presente che la minaccia di qualcosa di sconosciuto è più pesante e più grave di una minaccia di cui si conosca il contenuto.

E comunque vanno evitate le sollecitazioni occasionali e non consequenziali o comunque non coordinate.

Al contrario, è utile, opportuno ed efficace incrementare le attività di manipolazione, facendo ricorso, preferibilmente, a materiali come acqua,

sabbia, argilla, carta pesta, ecc. O anche, in cucina, attività che comportino l'impastare (preparare la pasta, preparare le polpette), ricordando, in questo caso, che il gioco comporta anche il mangiare e il distribuire ai compagni (con l'aiuto degli adulti) ciò che si è impastato e preparato.

Sono utili le cosiddette drammatizzazioni e i giochi di ruolo, di cui abbiamo già riferito, ricordando che il bambino di cui stiamo discutendo, deve poter aver nella "rappresentazione" un "ruolo" chiaro e distinto, magari semplice e reiterato, ma non confuso fra altri ruoli.

Nei giochi, nelle esplorazioni, nel disegno, nel racconto, è utile favorire quelle attività che riescono ad attivare i meccanismi della proiezione e della identificazione.

Quando vengono proposti giochi (o attività o esperienze) che comportino l'uso di un oggetto, occorre fare in modo che all'interno del medesimo gioco sia possibile adoperare il medesimo oggetto secondo una pluralità di forme d'uso.

Con molta discrezione (ma con costanza) occorre curare le attività di coordinazione gesto-effetto, pensiero-azione. Nei giochi di manipolazione, è preferibile che si tratti di manipolazioni commentate. Commentate dall'adulto, prima, poi dall'adulto insieme al bambino e poi dal bambino accanto all'adulto, che resta in silenzio, pur mostrando segni di consenso e di approvazione.

Può accadere che, rompendosi il guscio dell'isolamento, il bambino invii dei messaggi che possono risultare poco coerenti rispetto al contesto. Questo accade perché egli sta mettendo a fuoco dati, immagini, relazioni e non ha ancora un quadro completo. Le sue verbalizzazioni sono, di fatto, prime annotazioni, che vanno raccolte e contestualizzate con molta pazienza, salvo poi a modificarle quando lo stesso bambino, con una migliore consuetudine con il contesto, riuscirà a tener conto di altri particolari. Sappia, l'educatore, che dall'isolamento il bambino esce, a meno di vistosi e rarissimi, gravi problemi da affidare agli specialisti. Dall'isolamento è bene che si esca nell'infanzia, prima che la difficoltà possa consolidarsi e strutturarsi. Allo stesso modo possiamo dire che dalle consuete forme di inibizione e di sovraeccitazione, il bambino esce. E l'esito finale è una condizione di normalità ricca di propensione all'azione, alla esplorazione, alla ricerca e all'intraprendenza.

La giusta misura nel dialogo con il mondo, con la cultura, con gli altri conduce a padroneggiare la realtà, nel segno della iniziativa e dell'intraprendenza.

Indicazioni bibliografiche

- Agazzi, R. (1923). *L'arte delle piccole mani*. Brescia: La Scuola.
- Agazzi, R. (1929). *Guida per le educatrici dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Bruner, J. S. (1972). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando.
- Casaschi, C. (a cura di) (2019). *Il limite. La condizione dell'educazione*. Venezia: Marcianum Press.
- Latouche, S. (2012). *Limite*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Mischel, W. (1991). *Lo studio della personalità*. Bologna: Il Mulino.
- Montessori, M. (1921). *Manuale di pedagogia scientifica*. Napoli: Morano.
- Montessori, M. (1938). *Il segreto dell'infanzia*, Istituto Editoriale Ticinese Bellinzona.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Paparella, N. (1984). *Sviluppo del bambino e crescita della persona*. Brescia: La Scuola.
- Paparella, N. (2011). *Raccontare ai bambini*. In Palomba, E. (a cura di). *La scuola dell'infanzia. Uno scenario in costruzione*. Roma: Euroma.