

**BIMED**

Biennale delle Arti e delle Scienze del Mediterraneo  
Associazione di Enti Locali per l'Educational  
la Cultura e la Legalità accreditata MIUR  
Ente Riconosciuto Regione Campania



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI GENOVA

**DISFOR**

ANNA ANTONIAZZI – LAURA CORNERO – PAOLA FAORLIN

**APPUNTI PER UNA RICERCA**  
*LA STAFFETTA DI SCRITTURA BIMED NEL TIROCINIO DI  
RICERCA DEL CORSO DI LAUREA MAGISTRALE A CICLO  
UNICO IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA  
(DISFOR – UNIVERSITÀ DI GENOVA)*

CONTRIBUTI DI NOEMI RAVERA E SILVIA FERRARI







ANNA ANTONIAZZI – LAURA CORNERO – PAOLA FAORLIN

## **APPUNTI PER UNA RICERCA**

***LA STAFFETTA DI SCRITTURA BIMED NEL TIROCINIO DI  
RICERCA DEL CORSO DI LAUREA MAGISTRALE A CICLO  
UNICO IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA  
(DISFOR – UNIVERSITÀ DI GENOVA)***

CONTRIBUTI DI NOEMI RAVERA E SILVIA FERRARI



# INDICE

## **PREFAZIONE**

DI ANDREA IOVINO

pag. 7

## **IPOTESI DI RICERCA**

DI ANNA ANTONIAZZI

pag. 11

- UNA PICCOLA, DOVEROSA, PREMESSA
- LE PREMESSE DELLA RICERCA
- RUOLI E CORRELAZIONI
- LE RAGIONI E I MOMENTI DELLA RICERCA

## **PRIMA PARTE**

**IL PROGETTO DI RICERCA**

pag. 19

## **FARE RICERCA DURANTE IL TIROCINIO**

DI PAOLA FAORLIN

pag. 20

- IL TIROCINIO "DI RICERCA" NEL CORSO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA
- IL PROGETTO BIMED
- LA STAFFETTA DI SCRITTURA BIMED
- IL DISEGNO DI RICERCA
- ANALISI DEI DATI
- CONCLUSIONI
- BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

## **LA SCRITTURA CREATIVA NEL NUOVO SCENARIO DELLA SCUOLA ITALIANA**

DI LAURA CORNERO

pag. 53

- LA STAFFETTA DI SCRITTURA BIMED IN CLASSE
- IL TIROCINIO DI RICERCA: ANALISI DEI DATI
- BIBLIOGRAFIA

## **SECONDA PARTE**

**LE RAGIONI DELLA RICERCA. LE TESI DEL CORSO DI LAUREA MAGISTRALE A CICLO UNICO IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA (DISFOR – UNIVERSITÀ DI GENOVA)**

**pag. 70**

**L'IMPORTANZA DEL PENSIERO CREATIVO. LA STAFFETTA DI SCRITTURA COME OPPORTUNITÀ**

**DI NOEMI RAVERA**

**pag. 71**

- INTRODUZIONE
- IL CONCETTO DI CREATIVITÀ
- LA PERSONALITÀ CREATIVA
- NON SOLO CREATIVITÀ
- IL RUOLO DELL'EDUCAZIONE
- LA SCUOLA
- LE INDICAZIONI NAZIONALI
- PERCHÉ STIMOLARE LA CREATIVITÀ
- CONCLUSIONE
- BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

**INSEGNANTE E STUDENTE IN RELAZIONE. DALLA TEORIA ALLE METODOLOGIE APPLICABILI IN CLASSE**

**DI SILVIA FERRARI**

**pag. 111**

- LA RELAZIONE EDUCATIVA
- LA TEORIA GENERALE DEI SISTEMI
- TEORIA DELL'ATTACAMENTO
- LA RELAZIONE BAMBINO-INSEGNANTE
- METODO INTEGRATO: GORDON
- METODO INRELAZIONE
- BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

## PREFAZIONE

ANDREA IOVINO

LA SCRITTURA DI GRUPPO, IL MONITORAGGIO DI UNA PRASSI, LA VALUTAZIONE DI UN'ATTIVITÀ PEDAGOGICA, LA RICERCA...

La Staffetta di Scrittura che Bimed, in quanto istituzione che opera nel campo dell'ottimizzazione dell'offerta formativa intesa come determinante di qualificazione sociale, sviluppo e cittadinanza, ha progettato nel 2004 e realizzato annualmente nel corso di questi anni, scaturì dalla necessità di migliorare la relazione tra le nuove generazioni e la scrittura. Allora, nel 2004, con una Raccomandazione Europea il nostro Paese e l'Istituzione che governa la nostra scuola - il MIUR - furono attenzionati su di un problema che cominciava a fare capolino e che anche a causa dell'interazione con quel digitale che cominciava a fare capolino sarebbe esploso di lì a poco. Il problema atteneva (ed è ancora tutto in campo) a una interazione con la parola che andava sempre più contraendosi... Il mondo correva - e corre - e pareva, come pare, che per correre di più fosse necessario parlare di meno, guardare alla sintesi come a una opportunità, immaginare l'immediatezza come un bisogno... Tutto ciò entrò dalla porta centrale nel contesto della scuola e alcuni esercizi su cui si sono formate generazioni di classi dirigenti, lavoratori e cittadini, penso ai temi, ai riassunti, all'analisi del testo e a ciò che vi è di collegato, risultarono essere desuete... Certo, abbiamo continuato a chiedere di scrivere temi e riassunti ma in fondo tutti noi ci stavamo perdendo nel TVTB senza considerare in maniera adeguata che la restrizione del rapporto con la parola potesse determinare restringimento del pensiero, vanificando il valore della riflessione e della grandiosità ineludibile di ricercare il profondo... Con la Staffetta abbiamo cercato di organizzare un

argine a questa deriva, non è stato semplice... Abbiamo dovuto prendere delle posizioni scomode in un tempo in cui sembrava che la chiave di volta per raggiungere la conoscenza prima e le competenze poi fossero le LIM, i computer e le aule 2.0, abbiamo dovuto comunicare la nettezza della nostra proposta che continuava a tenere al centro il libro, il confronto tra le persone, il dialogo intergenerazionale, la capacità di sentirsi esempio sapendo che i ragazzi fanno ciò che ti vedono fare piuttosto che quello che gli dici di fare ... Questo, mantenendo un rapporto fecondo con la tecnologia e l'innovazione che sono uno strumento evolutivo straordinario quando siamo in grado di governarne procedure e esiti. Con questa impostazione, grazie alla Staffetta di Scrittura abbiamo ottenuto risultati impensabili... D'altronde siamo partiti dall'esperienza dei Padri Costituenti che scrivendo in gruppo hanno regalato alla nostra comunità nazionale la più bella Costituzione che io conosca. E se a questo si aggiunge che i gruppi classe che scrivono per la Staffetta si trovano a distanze considerevoli ben si comprende quanto sia importante la Lim, il computer e le aule 2.0 asservite, però, a un progetto in cui rientra tutto il curriculare e che permette ai ragazzi di utilizzare l'innovazione e di non essere "usati", loro, dalla tecnologia (molto spesso è quello che avviene con le app che esternalizzando la capacità solutiva a un qualunque problema rischiano di mettere in stand by il nostro cervello. L'incontro con il Dipartimento di Scienze della Formazione (DISFOR) dell'Università di Genova è stato di fondamentale importanza per il format in quanto ci ha permesso e ci permetterà per la prospettiva di lavorare per la strutturazione di attività collegate alla Staffetta che possano essere sempre più in linea con la visione e gli obiettivi da cui è scaturita l'azione. I Valori aggiunti del partenariato con DISFOR UNIGE, però, vanno ben oltre il format stesso perché se da una parte permettono al contesto, al territorio e alle scuole di avvalersi del sistema cui bisogna riferirsi

quando si tratta di congegnare evoluzioni (L'Università è per me il luogo in cui si sperimentano e si sanciscono le dinamiche di divenire funzionali alla tenuta civile del tempo e dello spazio vitae), dall'altra perché danno al contesto universitario i materiali necessari a rendere la ricerca interconnessa al campo, al reale, a quello che giornalmente avviene nelle classi immaginando... Università e agenti del territorio che si uniscono, dunque, attorno all'immaginazione perché, poi, la strutturazione di un racconto anche per la scrittura di gruppo è interconnessa alla capacità che è solo dell'umano di guardare davanti a se e leggere nell'orizzonte la possibilità di conquistarlo... Avere accanto, in questa dimensione di sfida basata sulla possibilità che ha la parola di emancipare, il mondo dell'Università è importante per la Staffetta, lo è di più perché sancisce una prassi che andrebbe sempre maggiormente praticata nel nostro Paese. Mi è gradito, in questo periodo di chiusura della mia prefazione ringraziare Anna Antoniazzi, Laura Cornero, Paola Faorlin e le altre entità del DISFOR Unige che hanno contribuito alla stesura di questo testo che analizza quanti-qualitativamente il format e ci permette di poggiare su dati computati la strategia da adottare nell'intento di strutturare strategie, tattiche e azioni che per mezzo della scrittura (e non solo ...) possano liberare futuro permettendo alla scuola di tornare a essere l'agorà da cui scaturisce evoluzione e cittadinanza.

Ringraziamenti non formali vanno, infine, a quanti nel contesto nazionale ci permettono di ampliare le nostre relazioni istituzionali rendendo il confronto sempre più ampio e partecipato così com'è stato a Genova che grazie a docenti autorevoli e impegnati ben oltre il loro ruolo come Maria Agostini e Sara Samolo ci hanno permesso di strutturare il monitoraggio che è in questa pubblicazione e che si è potuto realizzare grazie al loro lavoro di trait d'union tra scuola e Università.



### UNA PICCOLA, DOVEROSA, PREMessa

A volte i progetti e le collaborazioni nascono per caso, da incontri fortuiti e in occasioni non prevedibili, altre volte perché i tempi si rivelano maturi per studiare fenomeni immaginativi, culturali, sociali, educativi... Nel caso del rapporto tra il corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria - attivo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione (DISFOR) dell'Università di Genova - e BIMED si è trattato di un intreccio di entrambe le situazioni. Alcune insegnanti, tutor a diversi livelli delle studentesse e degli studenti del corso in SdFP, partecipavano già da tempo e con entusiasmo, con le loro classi, al progetto *Staffetta di Scrittura*; una di loro in particolare, Paola Faorlin, allora tutor organizzatrice, ha suggerito di proporre un progetto di ricerca, del quale si parlerà ampiamente di seguito, basato su tre linee principali:

- il monitoraggio, tramite questionari, della percezione del progetto *Staffetta* sia da parte degli studenti e delle studentesse (focalizzando l'attenzione sulla fruibilità dei supporti informatici) sia da parte degli/delle insegnanti indagando le modalità di approccio, la ricaduta del progetto nella classe e "l'interferenza" con il modo consueto di fare scuola.
- l'analisi linguistica e l'approfondimento delle competenze in ambito valutativo rispetto alla lingua italiana;

- le possibilità che la narrazione condivisa offre non solo come stimolo alla creatività, ma anche come occasione di incontro, confronto e partecipazione attiva alla cultura della “cittadinanza” e della legalità.

Dopo l’attivazione di un progetto di tirocinio di ricerca nell’a.a. 2017-2018, si è proceduto alla stipula di un “Accordo quadro” e, in seguito, di un “Accordo attuativo” tra BIMED e il DISFOR e in particolare con il corso di laurea in SdFP per la realizzazione di un progetto di ricerca oggetto di questo volume.

## LE PREMESSE DELLA RICERCA

Se raccontare è un atto primigenio dell’umano, quasi una necessità insita nella sua stessa essenza stessa, raccontare insieme, costruire collettivamente una storia significa non solo condividere spazi (nel caso della Staffetta hanno la dimensione di un capitolo), tempi (i giorni che separano la consegna di ogni capitolo), modalità di scrittura; ma anche, e soprattutto, condividere esperienze, emozioni, passioni.

La scrittura collettiva prevede una continua negoziazione tra le necessità personali e quelle del gruppo di riferimento, tra i propri desideri e quelli altrui. Quando i gruppi sono diversi, come nel caso delle classi coinvolte in ogni Staffetta, poi, le problematiche si amplificano e mantenere l’equilibrio diventa un’impresa davvero ardua. Eppure, da quanto comincia ad emergere nella ricerca che presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Genova (DSFOR), assieme alle colleghe Laura Cornero e Paola Faorlin, sto conducendo sul progetto ideato e promosso da BIMED, le staffette reggono, anche dal punto di vista narrativo. Certo non in tutti i racconti finali l’alchimia è perfetta, a volte la storia zoppica perché la trama è poco solida o è troppo serrata, a volte i personalismi si rendono evidenti,

qualche volta si notano anche svogliatezza e desiderio di arrivare rapidamente alla conclusione del capitolo, eppure nel suo complesso il progetto funziona egregiamente: il meccanismo, ormai ben rodato, è in grado di mettere in moto un dialogo e un confronto vivo e vivace che non si attua solo tra gruppi di pari – siano essi studenti, insegnanti, autori, tutor... – ma anche a livello intergenerazionale e inter-ruolo. Lo sforzo di partecipare, il bisogno di esserci e di esprimersi, la necessità di confrontarsi, di aprirsi all'altro, si dimostra davvero un fondamentale e quanto mai necessario esercizio di cittadinanza attiva e di legalità. Se la scrittura personale mette in luce le competenze e le capacità personali, quelle legate all'espressività del singolo che esaltano l'individualità e spingono spesso, a livello scolastico, alla competitività quando non all'aperta rivalità tra i singoli, quella collettiva tende a far risaltare gli aspetti positivi della collaborazione, della capacità di mettere a disposizione del gruppo il proprio sapere e il proprio saper fare, di rinunciare al proprio egocentrismo a favore della collettività. E a ben guardare non si tratta, anche nel caso di ogni singola Staffetta, di comunità piccole: non lo è già di per sé il gruppo classe, ma lo è ancora meno l'insieme degli studenti coinvolti in ogni progetto narrativo. D'altra parte gli studenti non possono e non devono essere considerati come unità singola, ma come persone a loro volta inserite all'interno di comunità di riferimento più o meno grandi – la famiglia, la scuola, gli amici... – con le quali spesso condividono anche l'esperienza della Staffetta.

Dal momento che la ricerca è in corso e si stanno ancora affinando gli strumenti metodologici necessari alla raccolta e all'analisi dei dati, non si possono fornire indicazioni precise riguardo ai risultati, ma solo segnalare alcune linee di tendenza che, di anno in anno, si fanno più evidenti.


Dal punto di vista narrativo, ad esempio, dai dati rilevati dal questionario rivolto agli/alle insegnanti, comincia ad emergere

una pluralità di atteggiamenti diversi: dalla condivisione collettiva dell'intera classe alla stesura del capitolo fino all'imposizione, quasi mai dichiarata, ma evidente in alcune staffette (o almeno in alcuni capitoli delle staffette), da parte del/della docente di stili narrativi, temi, argomenti. Talvolta il dubbio è quello che nella stesura di alcuni capitoli siano stati coinvolti della storia gli alunni considerati "migliori" dal punto di vista disciplinare e che l'efficacia della prestazione prevalga sulla necessità di condividere un progetto. Naturalmente anche questo fa parte della casistica degli atteggiamenti educativo-formativi che, inevitabilmente, un'esperienza di democrazia partecipativa così ampia come quella della *Staffetta di Scrittura* ideata da BIMED mette in campo.

Si tratta, infatti, di un'esperienza estremamente complessa che prevede la partecipazione simultanea di più categorie di soggetti che devono trovare il modo di comunicare tra loro e di dar vita ad una storia che raccolti spunti e suggestioni, possa unisca tutti i fili in un intreccio in grado non solo di parlare del tema generale fornito ogni anno scolastico, ma di declinare al suo interno aspettative, desideri, sogni, ma anche dubbi, timori, ansie di chi scrive e di chi, in qualche modo partecipa alla scrittura.

L'autore dell'incipit fornisce un'opportunità alla storia, ma ha anche delle aspettative, spesso forti, riguardo alla sua prosecuzione, anche i tutor e gli/le insegnanti spesso cercano di condurla in una specifica direzione, ma come sanno bene i narratori, da una stessa trama possono scaturire infinite varianti, tutte legittime e tutte, ognuna a suo modo, originali.

L'autore dell'incipit ha già, inevitabilmente, in testa la storia nella sua interezza, così come ce l'hanno anche gli insegnanti, i tutor, gli studenti. E sono tutte diverse, seppur all'interno di uno stesso tracciato. Quello che non bisognerebbe dimenticare è che il progetto è pensato per bambini/e e ragazzi/e e che la finalità

ultima è quella di portarli a conoscersi e a conoscere i propri coetanei, a confrontarsi, ma nel rispetto delle regole. A ben guardare, anche la necessità di attenersi al numero di battute e di proseguire un percorso già in parte tracciato consente alle classi di confrontarsi con la “legge”, con norme che, pur sembrando restrittive, ciano ampi margini di libertà e permettono alla **creatività**. Le griglie editoriali entro le quali ogni Staffetta è compresa rappresentano, naturalmente, una metafora della legalità, ma come tutte le leggi anche quelle, se da un lato pongono limiti precisi, dall'altro concedono ampi spazi alla libertà di espressione e di scelta: possono, anzi, devono, essere declinate, interpretate, ma soprattutto comprese fin nel profondo per essere efficaci. Proprio per questo motivo, a mio parere, gli altri soggetti coinvolti nella Staffetta dovrebbero “montessorianamente” tenersi da parte. Ciò non significa auto-escludersi dal processo creativo, ma osservarlo attentamente nel suo farsi, dirigerlo come farebbe un regista meticoloso e scrupoloso, che non inibisce l'atto narrativo, ma interviene solo per mantenerlo entro i limiti previsti dal progetto; non per modificare il racconto, ma al limite per ri-orientarlo. D'altra parte anche Gianni Rodari, nell'antefatto alla sua *Grammatica della fantasia*, sottolinea come la scrittura, e la libertà di scrittura, siano un valore fondante di ogni democrazia e un'imprescindibile occasione di riscatto da qualunque forma di oppressione.

Io spero che il libretto possa essere ugualmente utile a chi crede nella necessità che l'immaginazione abbia il suo posto nell'educazione; a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale valore di liberazione possano avere le parole. “Tutti gli usi della parola a tutti” mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo (Rodari, 2001, p. 6).

## RUOLI E CORRELAZIONI

Quello che la ricerca in corso intende, tra le altre cose, analizzare e studiare sono le modalità di approccio alla Staffetta dei vari soggetti che la caratterizzano, mettendo in luce le caratteristiche che contraddistinguono i gruppi di riferimento. A partire dagli autori che, con il loro incipit, innescano le attività di tutti gli altri attori del progetto. Chi sono? Come si muovono all'interno della Staffetta? Si confrontano tra loro? Hanno contatti con le classi che lavorano a partire dall'incipit che hanno scritto? Proseguono autonomamente la storia, per vedere dove li conducano le situazioni immaginative appena messe in campo? C'è poi il gruppo dei pari, organismo potente e complesso, capace di generare regole non scritte che supportano, ma talvolta ostacolano, gli/le alunni/e nella stesura del capitolo destinato alla loro classe. L'approccio al gruppo dei pari rende, dunque, necessario indagare i rapporti di forza-debolezza che si instaurano quando si deve lavorare, insieme, ad uno stesso progetto. Rapporti che si modificano, profondamente e inevitabilmente, nel tempo; che producono dinamiche sempre nuove col procedere dell'età e degli ordini di scuola al quale si fa riferimento.

Già oggetto d'indagine della ricerca è il ruolo degli/delle insegnanti all'interno della Staffetta e se ne parlerà approfonditamente in uno dei capitoli successivi. Ma, per quello che riguarda questa fondamentale compagine della Staffetta, occorre sottolineare come, al di là dei dati che stanno emergendo dall'analisi dei questionari, il progetto Staffetta sia in grado, se opportunamente partecipato, di offrire opportunità straordinarie per un rinnovamento consapevole e attivo del proprio ruolo e della propria posizione all'interno del setting educativo di riferimento, in primo luogo dal punto di vista didattico e di innovazione delle strategie e delle metodologie

attuata in classe. Non è pensabile, e neppure auspicabile, condividere la filosofia del progetto promosso da BIMED senza mettere in discussione i metodi “tradizionali” di insegnamento o quanto meno arricchirli con proposte laboratoriali e sperimentando nuovi approcci. Il progetto Staffetta, poi, fornisce possibilità di sperimentare un approccio interdisciplinare, proponendo approfondimenti, impostando correlazioni, stimolando connessioni con docenti di altre discipline e confrontandosi con quelli provenienti da altri contesti geografici e socio-culturali. La narrazione si rivela, infatti, tra le altre cose, un potentissimo strumento di sintesi tra saperi diversi e di rielaborazione critico-creativa di conoscenze e competenze.

Ancora completamente da indagare, nel contesto della ricerca in corso all'Università di Genova, invece, è il ruolo del/della tutor che “sovrintendono” alle varie staffette. Quale è la loro funzione? Come viene percepita e interpretata la *mission* della quale sono stati incaricati? Si confrontano tra loro? Esiste una sorta di protocollo d'intenti che, pur nella completa e insindacabile autonomia del ruolo, definisca alcuni criteri generali?

Naturalmente quelle indicate rappresentano solo alcune linee e domande di ricerca tra quelle possibili, ma forniscono l'idea di quando siano complesse e talvolta difficili le dinamiche che vengono ad instaurarsi tra i vari soggetti in campo.

## LE RAGIONI E I MOMENTI DELLA RICERCA

A partire dalle “doverose premesse” che accompagnano questo primo intervento, il libro si articolerà nella descrizione del progetto, iniziando dal contributo di Paola Faorlin che si sofferma sul tirocinio di ricerca che coinvolge studenti e studentesse del corso in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Genova e sull'analisi dei dati forniti dai questionari somministrati

ai/alle docenti e fin qui analizzati. Segue la riflessione teorica di Laura Cornero relativa al segmento della ricerca che riguarda i vari aspetti della valutazione, a partire dall'analisi delle griglie di riferimento in uso.

L'ultima parte di questo volume riguarda, infine, la ricerca teorica che ha coinvolto due ex studentesse del DISFOR - Noemi Ravera e Silvia Ferrari - che, all'interno delle loro tesi, hanno approfondito tematiche relative alla Staffetta di scrittura creativa e fornito importanti indicazioni metodologiche. Il primo contributo di questa sezione riguarda la tesi di Noemi Ravera incentrata sul tema della creatività, dimensione che si pone come premessa imprescindibile a qualsiasi attività riguardi, come il "progetto Staffetta", il porsi in maniera divergente e autonoma di fronte ai problemi, alle sfide, alle opportunità, anche e, verrebbe da dire, soprattutto, in ambito educativo. Il secondo contributo, altrettanto importante, riguarda l'approccio teorico alla complessità delle relazioni educative innescate dalle staffette. E qui Silvia Ferrari illustra le differenti teorie e il potenziale apporto che le relative metodologie potrebbero apportare al progetto promosso da BIMED.

## **PRIMA PARTE**

### ***IL PROGETTO DI RICERCA***

### IL TIROCINIO NEL CORSO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA E LA PROPOSTA DI UN PERCORSO DI RICERCA

Il Decreto Ministeriale n.249 del 2010 articola il tirocinio all'interno del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria prevedendo un tempo svolto in classe (tirocinio diretto) in scuole convenzionate con l'USR (Ufficio Scolastico Regionale) e un altro presso l'Università (tirocinio indiretto) in un'esperienza professionale assistita. Si tratta di un'importante momento professionalizzante dove si integrano la formazione teorica e la pratica operativa.

In ogni università ciascun corso di studi in Scienze della Formazione Primaria organizza le 600 ore di tirocinio previste secondo una distribuzione fra tirocinio diretto e indiretto che segue una progressione dei crediti formativi (CFU) così come previsto dalla regolamentazione del Corso di Studi LM 85bis. I CFU riservati al tirocinio sono dunque organizzati come segue:

- 5 CFU al primo anno,
- 6 CFU al secondo e al terzo,
- 7 CFU al quarto anno che corrisponde alla chiusura del percorso formativo di tirocinio assistito.

Come già anticipato, il monte ore previsto si articola in un tirocinio attivo a scuola e in un percorso di formazione-riflessione in Università dove tutor coordinatori (docenti valutati e

selezionati dall'Università) accompagnano gruppi di studenti nella rielaborazione dell'esperienza che di anno in anno affrontano.

La Tavola 1, di seguito riportata, illustra l'organizzazione del tirocinio prevista per il Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Genova negli anni accademici compresi fra il 2014 e il 2018.



Tavola 1: Organizzazione del tirocinio a SFP a.a. 2014-18

Gli studenti nel corso del tirocinio osservano il contesto scolastico, si sperimentano, annotano l'esperienza producendo preziosi lavori che documentano la progressione del loro percorso volto a sviluppare consapevolezza e individuare mentori<sup>1</sup> da imitare e stili lavorativi che sappiano coniugare conoscenza ad approcci didattico-educativi efficaci. I quattro anni di tirocinio sono nominati T1- T2 -T3- T4 e alla fine di ogni

<sup>1</sup> Robert Dilts, *Il manuale del coach*, Alessio Alberti Editore, Bergamo, 2004.

annualità ciascuno studente realizza una “Relazione di Tirocinio” che concorre al voto finale in sede di tesi di laurea.

Il tirocinio inizia dalla fase di “preparazione” che si esprime attraverso la scelta delle sedi (Istituti Comprensivi) in cui verrà effettuato il percorso; nelle fasi successive seguono i momenti in classe alternati ad incontri in università, più esperienziali (come seminari, workshop e convegni) che aiutano i tirocinanti a riflettere non solo su aspetti deontologici ma anche sulle linee guida generali del tirocinio.

Durante il tirocinio diretto, lo studente si sperimenta come soggetto attivo anche quando dedica tempo all’osservazione della classe o della sezione assegnata; diventa poi attore quando, affiancandosi alla tutor scolastica, sperimenta progetti o micro interventi e realizza, in situazione protetta, una didattica attiva. Successivamente, nel tirocinio indiretto di riflessione, lo studente ha la possibilità di ripensarsi, di narrare l’esperienza e grazie al confronto in gruppo attraverso differenti livelli di rielaborazione, riesce ad astrarre e individuare aspetti trasferibili in altre realtà.

All’interno del percorso di tirocinio delineato, a partire dall’anno accademico 2016-17 si è deciso di proporre agli studenti un “tirocinio di ricerca” denominato “Staffetta del libro Bimed” che è parte di un progetto di ricerca più ampio volto ad esplorare diversi linguaggi narrativi, stili didattici e di cui si offriranno maggiori informazioni nei prossimi paragrafi.

Nel primo anno di attivazione il progetto di ricerca ha coinvolto solo gli studenti del T4 per ragioni meramente organizzative, nelle successive edizioni si è ampliata l’offerta ad altri anni ad eccezione del T1. Si è ritenuto opportuno non coinvolgere il tirocinio iniziale in quanto tempo della prima alfabetizzazione al “lavoro” di insegnante e dunque percorso delicato in cui diventa necessario non creare eccessive stimolazioni.

Prima di fornire delucidazioni sul tirocinio di ricerca, si ritiene opportuno focalizzare l'attenzione sul progetto Bimed e sull'articolazione della Staffetta realizzata al suo interno.

## IL PROGETTO BIMED

Il Progetto Bimed nasce alla fine degli anni novanta con l'idea di creare innovazione e promuovere un'occasione di crescita del meridione italiano indiscusso *“trait d'union tra l'Europa e il Mediterraneo”* attraverso un progetto sperimentale focalizzato su processi culturali e pedagogici.

I soggetti promotori del progetto sono: il Ministero dei Beni e delle Attività Culturali, il Ministero della Pubblica Istruzione e gli Enti locali. Cultura e ambiente che insieme concorrono alla ricostituzione identitaria del tessuto produttivo del Mezzogiorno. Nasce così la Biennale delle Arti e delle Scienze del Mediterraneo attenta alla *“valorizzazione delle risorse umane, all'ottimizzazione dell'offerta turistica stagionalizzata, alla scuola intesa come motore dell'autonomia che qualifica contesti e territori, a forme di tutela ambientale promotrici di sviluppo, etc.”*<sup>2</sup>.

All'interno di questo progetto si colloca il format della Staffetta di Scrittura per la Cittadinanza e la legalità.

*Il progetto coinvolge la scuola nella sua interezza - dirigenti, docenti, studenti, famiglie, istituzioni, territorio e biblioteche - in quanto mira a sostenere e diffondere le attività di scrittura e lettura delle scuole, offrendo alle nuove generazioni l'occasione di raccontarsi e di conoscersi attraverso le invenzioni della scrittura e le emozioni della lettura. Le 10 classi delle 10 scuole che compongono ciascuna Staffetta giungono, collaborando tra loro,*

---

<sup>2</sup> <https://www.bimed.net/bimed-e/> (25-10-2019)

*alla realizzazione di un racconto scritto a più mani partendo da un'idea-guida*<sup>3</sup>.

## LA STAFFETTA DI SCRITTURA BIMED

Il progetto Bimed realizza attraverso scuole in rete la risposta territoriale al cambiamento così repentino in questo ultimo decennio. *“Il concetto di rete sembra ben adattarsi ai cambiamenti che coinvolgono la comunità scolastica*<sup>4</sup>” così differente a seconda dei contesti e volta sempre a realizzare un'alfabetizzazione consapevole. In questo scenario complesso, con un'attenzione speciale rivolta a tutti i codici linguistico-comunicativi si colloca la Staffetta del libro: un'occasione per crescere insieme. La Staffetta di Scrittura Bimed si rivolge ad una comunità scolastica che partecipa in rete alla stesura di un libro, si tratta di scuole distribuite nel territorio italiano connesse attraverso internet ad una piattaforma e legate da un progetto comune. Il progetto è inclusivo, capace di far posto alle diversità nell'accezione più ampia del termine: scuole di contesti diversi, stili di insegnamento, stili di scrittura... tutti insieme condividendo grazie alla narrazione principi di convivenza civile e sguardo sul mondo: la vita e la scuola fatta da altri studenti come noi che immaginano un futuro sostenibile. Gli insegnanti iscrivono l'Istituto e le proprie classi alla Staffetta e si accordano con Bimed rispetto al periodo di stesura del capitolo che spetta al proprio gruppo. Attraverso la piattaforma Escriba segue l'evolversi di ogni libro e l'affiancamento di tutor a distanza forniti da Bimed stesso ha lo scopo di sostenere in modo indiretto il lavoro

---

<sup>3</sup> <https://www.bimed.net/2017/08/31/presentazionestaffetta/> (20/10/2019)

<sup>4</sup> V. Pennazio, *Formarsi a una cultura inclusiva. Un'indagine dei bisogni formativi degli insegnanti nel corso di specializzazione per le attività di sostegno*, FrancoAngeli, Milano, 2017, pag. 71.

dell'insegnante aiutandolo a predisporre i materiali nei modi e nei tempi previsti. A seconda delle età degli alunni è possibile partecipare a: Minor (infanzia e 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> primaria), Major (3<sup>a</sup> - 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> primaria), Junior (secondaria di I° grado), Senior (Secondaria di II° grado) e accedere a suggerimenti bibliografici, formazione e turismo scolastico, un pacchetto decisamente molto ricco che necessita di essere conosciuto nella sua interezza.

Secondo quanto previsto dal format un autore, scelto fra quelli che si occupano di scrittura per bambini e ragazzi, scrive l'incipit del libro e le classi partecipano realizzando ciascuna un capitolo che inseriscono nella piattaforma Escriba gestita da Bimed in collaborazione con l'Università degli Studi di Salerno Dipartimento di Informatica, un'aula virtuale dove condividere il lavoro, legando le diverse fasi della narrazione, sia scritta che grafica. Ogni fascia d'età viene collocata in un livello di Staffetta che organizza il lavoro in categorie Minor, Major, Junior e Senior. Ma la Staffetta non è "solo" un libro, ma un racconto vivo che aggrega la classe, sviluppa ambienti collaborativi e la scrittura è uno dei modi possibili di "creare insieme". Sono tanti i linguaggi che possono essere utilizzati per comunicare e per questo esistono "Staffette special" che si affiancano a discipline specifiche: musicale, matematica, coreutica, fotografica. Si originano così staffette caratterizzate da approcci espressivi differenti.

Ad esempio *La Staffetta Musicale*, pensata per le scuole secondarie di I e II grado a indirizzo musicale, prevede la stesura del capitolo e l'affiancamento con la stesura di brani musicali, questi due linguaggi proseguono contemporaneamente. Anche gli Istituti ad *indirizzo coreutico* trovano corrispondenza nella Staffetta Bimed. In questo caso la scrittura è propedeutica alla realizzazione di una coreografia che concretizzerà il pensiero.

*La Staffetta Matematica*, invece, è rivolta alle Scuole Secondarie e coinvolge i ragazzi a partire da un incipit proposto insieme ad

un enigma matematico da risolvere. Le classi in rete, oltre alla stesura del capitolo che fa evolvere la storia, devono ideare un enigma da proporre ai compagni della classe successiva e così via per ogni gruppo classe fino all'ultimo capitolo. Si tratta di un percorso di scrittura e *problem solving* che si interseca magistralmente.

Per la secondaria di secondo grado la *Staffetta Fotografica* è decisamente un'interessante modo di leggere e scrivere narrazioni nuove. Le immagini sono indubbiamente in sovrabbondanza in questo tempo riempito da schermi e video e proprio per questa ragione disporre di conoscenze per leggere le immagini e scoprire i significati e veicolare il proprio pensiero comunicando con nuovi prodotti, consente agli studenti di sviluppare ulteriormente lo sguardo e rinforzare il pensiero critico e un linguaggio divergente. Video o fotografia esprimeranno il narrato e fotografia e scrittura veicheranno il medesimo messaggio in un intreccio capace di amplificare l'efficacia dei contenuti.

Come in una matryoska<sup>5</sup> il progetto si presta a moltiplicarsi in maniera interdisciplinare consentendo, attraverso la scrittura collettiva, il radicarsi intenzionale di nuovi apprendimenti.

Alla fine di ogni Staffetta di scrittura Bimed pubblica il libro "scritto dagli alunni" e ciascun partecipante ne riceve una copia. Nel mese di maggio, in giornate preposte all'incontro "dal vivo" dei soggetti della Staffetta si organizzano mostre, laboratori e premiazioni in un'ottica di partecipazione attiva e riconoscimento all'importante lavoro fatto.

Alla fine con il "Premio Scriviamo" al quale le scuole partecipano iscrivendosi alla Staffetta - che coinvolge anche la Rivista Andersen verranno premiate alcune scritture. La giuria è

---

<sup>5</sup> Insieme di bambole in legno della tradizione russa, ognuna delle quali è inseribile in una di formato più grande.

composta da “genitori per le Minor e bambini/ragazzi per le altre categorie [...] dalle studentesse dell'Università degli Studi di Genova che stanno leggendo man mano i capitoli che le classi realizzano. Al termine della Staffetta e della lettura di queste 112 storie selezioneranno, entro il 10 aprile, 5 storie per ogni categoria della Staffetta (Minor, Maior, Medie, Junior, Senior)”<sup>6</sup>. La struttura delle giuria è quindi composta nella prima fase da 35 ragazze dell'Università; nella seconda fase da 96 studenti e 24 genitori di 60 scuole diverse organizzati in base alle categorie (24 genitori della categoria Minor; 24 studenti della categoria Maior/Medie/Junior/Senior); nella terza fase da 5 esperti.

## Docenti e provenienza

I docenti coinvolti nella Staffetta arrivano a conoscere il Progetto soprattutto attraverso il passaparola, l'invito fatto da colleghi che prima di loro hanno sperimentato questa metodologia. Sin dai suoi inizi, 2004, il Progetto metteva in relazione scuole diverse, tuttavia la registrazione dei dati, a noi fruibile esiste dal 2013. I dati della tavola 2 sono tratti dal documento “I dati storici della Staffetta di scrittura creativa periodo dal 2004 al 2019” fornito da Bimed.

Si tratta di un collegamento fra scuole di tutto il territorio italiano che negli anni è cresciuto e ha coinvolto un numero importante di insegnanti. Consapevoli che le buone prassi vanno condivise e dato che la Vision dell'Ente è inclusiva rispetto ai soggetti e agli stati e così è nata la Staffetta internazionale che in modo diverso connette scuole di Belgio, Argentina, Colombia, Francia, Libano, Spagna, Tunisia, Portogallo, Grecia e Romania.

---

<sup>6</sup> [https://www.bimed.net/2018/02/22/premio-scriviamo-scelte-le-scuole-della-giuria-popolare/\(27-10-2019\)](https://www.bimed.net/2018/02/22/premio-scriviamo-scelte-le-scuole-della-giuria-popolare/(27-10-2019))

Regioni	2019/2018
FRIULI	0
MARCHE	0
TOSCANA	0
SARDEGNA	1
BASILICATA	3
TRENTINO	2
MOLISE	3
EMILIA-ROMAGNA	3
UMBRIA	5
VAL D'AOSTA	6
LAZIO	3
ABRUZZO	7
VENETO	6
LIGURIA	17
CALABRIA	15
PUGLIA	19
LOMBARDIA	17
PIEMONTE	23
SICILIA	27
CAMPANIA	125
Totale Italia	282

Tavola 2: regioni italiane che nell'anno scolastico 2018-2019 hanno partecipato al progetto Bimed

## **L' internazionalizzazione della Staffetta**

L'internalizzazione della Staffetta avviene su due livelli, uno relativo alle Scuole Italiane all'Estero, quelle che operano presso i consolati italiani e l'altro connette istituti del territorio internazionale delle scuole coinvolte nel progetto Erasmus+

La Tavola 3 di seguito riportata mostra l'elenco delle scuole italiane all'estero coinvolte nella Staffetta del libro dal 2013 ad oggi.

Il progetto ERASMUS+ si concretizza, nello specifico, con la Staffetta dedicata a scuole del Portogallo, della Romania e della Grecia. Prevede una Staffetta dedicata e il progetto è stato sviluppato considerando la narrazione come metafora della vita che promuove una cittadinanza più inclusiva. Tale progetto ha l'obiettivo di creare connessioni strategiche tra organizzazioni educative e didattiche (*Bimed e Università Online Pegaso*) e quattro scuole secondarie di diversi paesi europei, collaborando su iniziative che promuovano la partecipazione degli studenti alla vita sociale, con particolare attenzione a chi proviene da situazioni di disagio.

Paesi	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Argentina	1	1	1	1	1	1	1
Belgio	0	0	1	0	0	0	0
Colombia	1	0	1	1	0	0	0
Francia	0	0	0	0	0	1	1
Libano	0	0	0	2	0	0	0
Spagna	3	3	2	2	1	1	1
Tunisia	0	0	0	1	1	1	1
<b>Totale estero</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Tavola 3: Scuole italiane all'estero. Tratto da un documento Bimed

Gli studenti e gli insegnanti sono supportati da due strumenti innovativi, sviluppati nello specifico per il progetto:

- Cyrano: una piattaforma online sviluppata da Bimed che offre la possibilità agli studenti coinvolti di chattare, usufruendo di traduzioni simultanee che consentono la comunicazione diretta e immediata necessaria per la condivisione di una storia comune.
- Corso di scrittura creativa su Inclusione e Cittadinanza - comprende una settimana di training in Italia e quattro mesi di

formazione online grazie a una piattaforma di e-learning dell'università Pegaso che fornisce agli insegnanti i mezzi necessari a supportare gli studenti. Viene inoltre favorita la creatività e l'uso di metodi innovativi, come la produzione di video.

Per la diffusione del progetto sono inoltre previsti periodicamente eventi nei vari stati partecipanti.<sup>7</sup>

## **Il tirocinio di ricerca nell'ambito del progetto BIMED**

Il tirocinio di ricerca collegato alla Staffetta di Scrittura Bimed eroga uno o due CFU, a seconda del carico di lavoro, all'interno di quelli previsti dal tirocinio diretto, quello svolto a scuola. Prevede la presenza di 35 studenti utile a monitorare i percorsi complessivi delle "staffette" attivate da BIMED sulla piattaforma Escriba. Attraverso incontri formativi dedicati, gli studenti vengono informati sulle modalità di lavoro, sulle eventuali criticità, delle strategie per gestirle. I momenti di riflessione in presenza consentono ai tutor di fornire agli studenti feedback funzionali per la prosecuzione dell'esperienza. Ad ogni studente Bimed fornisce le credenziali per accedere alle staffette distribuite a in base ai "pesi di lettura": libri con numero maggiore di parti scritte insieme a testi prodotti dall'infanzia dove la narrazione avviene attraverso le immagini. Per ogni Staffetta gli studenti esprimono valutazioni funzionali alla giuria universitaria e considerazioni-valutazioni utili all'evolversi dell'attività. La prima griglia di riferimento è stata fornita da Bimed e la riflessione sugli indicatori è diventata parte importante del lavoro che ha proseguito negli anni accademici successivi.

---

<sup>7</sup> WIN - *Writing for inclusion and European citizenship* (Call 2017 KA2 - Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices KA201 - Strategic Partnerships for school education)

*La ricerca di tirocinio, s'inserisce all'interno del noto e consolidato progetto "Staffetta del libro" promosso da Bimed<sup>8</sup> e prevede, per gli studenti di Scienze della Formazione Primaria coinvolti, di approfondire le competenze in ambito valutativo rispetto alla lingua italiana e le possibilità che la narrazione condivisa offre non solo come stimolo alla creatività, ma anche come occasione di incontro, confronto e partecipazione attiva alla cultura della "cittadinanza" e della legalità [...]. Ogni capitolo è uno spaccato di territori diversi ed è in qualche modo espressione della realtà da cui proviene. Inoltre, scrivere un capitolo inserendosi in un racconto tracciato anche da altri, è un esercizio educativo di straordinaria rilevanza, per imparare a considerare il punto di vista altrui e per acquisire un consapevole approccio con la creatività, rispettando l'invenzione degli altri e lasciandosi andare al dialogo, alla condivisione, allo scambio che è sempre ricchezza. [...] Attraverso l'uso di una piattaforma Escriba gli studenti coinvolti nel progetto potranno valutare i prodotti delle classi partecipanti alle varie "staffette". [...] Obiettivo della ricerca è quello di far sperimentare la lettura, correzione in itinere e valutazione - in termini di forma e contenuti - delle storie prodotte dai bambini. Attraverso l'utilizzo di griglie valutative e grazie al learning by doing sarà possibile, per i tirocinanti, trasferire i concetti appresi in pratiche scolastiche sia monitorando le produzioni che valutandone gli esiti. [...] Per due tirocinanti, poi, è previsto un lavoro di "ricerca sul campo" che prevede la partecipazione, come osservatori, ai lavori delle classi della Scuola dell'infanzia coinvolte nella realizzazione di una Staffetta "quasi silenfi", che prevede la stesura di un "libro" fatto quasi esclusivamente per immagini. In ogni fase del lavoro - avvio delle attività, condivisione e aggiornamento delle griglie di valutazione, confronto rispetto alla progressione del lavoro, valutazione dei risultati, ecc.) gli studenti coinvolti nel tirocinio di ricerca saranno affiancati dai docenti dello staff di ricerca del Disfor"<sup>9</sup>.*

---

<sup>8</sup> <https://www.bimed.net/> Ente accreditato MIUR.

<sup>9</sup> Tirocinio di ricerca SFP Unige.

## IL DISEGNO DI RICERCA

Nell'anno 2013-2014 nasce la collaborazione fra Bimed e il Dipartimento di Scienze della Formazione (DISFOR) dell'Università di Genova in seguito all'incontro e alla condivisione progettuale tra una docente tutor universitaria Paola Faorlin, referente per la Staffetta nel proprio Istituto e una docente di scuola secondaria di Genova, Maria Agostini coinvolta a diversi livelli in Bimed. In seguito a ripetuti momenti di scambio e condivisione fra le due professioniste l'esperienza dell'una si è integrata in quella dell'altra trasformando una semplice idea in un progetto che si è inserito progressivamente in un contesto di significato. A partire dalla proposta di coinvolgere alcuni studenti nello staff della giuria della Staffetta, sono stati immaginati possibili sviluppi per collocare il lavoro della giuria all'interno dell'impianto universitario. Fondamentale in questo senso è stato il ruolo della tutor organizzatrice del tirocinio (allora in servizio presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Genova, Disfor) che si è attivata per collegare insegnamenti a pratiche costituendo uno staff di lavoro unico nel suo genere. È stato dunque, riprogrammato l'impegno degli studenti integrando l'esperienza della Staffetta nel Tirocinio Formativo. La successiva collaborazione con la docente di letteratura per l'infanzia del Dipartimento ha consentito di giungere ad un Progetto di Tirocinio di Ricerca capace di operare su piani differenti. La collaborazione fra Bimed e il Disfor è attualmente regolata da una convenzione.

### Finalità

A partire dall'anno 2017-2018, in seguito alla costituzione del gruppo del DISFOR sopra descritto, è stato avviato un vero e

proprio progetto di ricerca (che ha coinvolto anche gli studenti del tirocinio di ricerca e nell'anno 2018-2019 anche i docenti) finalizzato ad indagare alcuni aspetti della Staffetta su un duplice livello:

- il primo rivolto agli studenti, nel tentativo di far emergere la fruibilità dei supporti informatici (quindi le modalità di approccio alla piattaforma) e la coerenza narrativa (dalla lettura, alle correzioni effettuate dai tutor, alle modalità di valutazione sia relative alla forma che al contenuto);
- il secondo, dedicato ai docenti di ogni ordine e grado che almeno una volta hanno partecipato al progetto, con l'obiettivo di focalizzare le modalità di lavoro, la ricaduta del Progetto nella classe e l'"interferenza" con il modo consueto di fare scuola. In questo caso è stata indagata non solo la fruibilità del sito ma anche gli approcci didattici applicati per realizzare la stesura del capitolo, le ricadute e quindi i cambiamenti nelle pratiche didattiche e eventuali benefici qualitativi.

Il percorso sperimentale intrapreso svolge una funzione importante dato che utilizza differenti strumenti per monitorare il lavoro e la ricaduta che il progetto ha sia sugli insegnanti che sugli studenti.

## **I destinatari**

Nell'indagine sono stati coinvolti:

- i docenti di scuole di ogni ordine e grado che almeno una volta abbiano partecipato alla Staffetta del libro Bimed, Nella tavola 4 si possono vedere il numero di scuole coinvolte nel Progetto;
- 35 studenti che hanno osservato il lavoro accedendo in piattaforma alla lettura dei capitoli di volta in volta prodotti dalle scuole.

Numero di scuole per regione e per anno							
REGIONI	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
FRIULI	0	0	0	0	0	0	0
MARCHE	1	1	0	0	0	0	0
TOSCANA	4	2	2	2	1	1	0
SARDEGNA	2	0	2	1	2	1	1
BASILICATA	1	0	1	0	0	2	3
TRENTINO	3	1	1	1	1	2	2
MOLISE	3	4	2	2	2	2	3
EMILIA-ROMAGNA	8	4	4	2	1	3	3
UMBRIA	0	2	4	3	4	4	5
VAL D'AOSTA	3	4	2	2	1	5	6
LAZIO	4	5	5	5	4	5	3
ABRUZZO	5	4	3	2	5	5	7
VENETO	7	6	2	2	4	6	6
LIGURIA	2	3	3	4	3	9	17
CALABRIA	9	6	5	7	15	17	15
PUGLIA	5	10	16	13	15	17	19
LOMBARDIA	4	6	5	7	6	18	17
PIEMONTE	53	41	34	21	21	26	23
SICILIA	32	27	28	22	31	29	27
CAMPANIA	100	93	107	107	131	123	125
<b>Totale Italia</b>	<b>246</b>	<b>219</b>	<b>226</b>	<b>203</b>	<b>247</b>	<b>275</b>	<b>282</b>

Tavola 4: Numero di scuole per regioni che ogni anno partecipano a Bimed

La tavola 4, attinta da un rapporto Bimed, evidenzia inoltre, come le regioni coinvolte, negli anni e in misura diversa siano state quasi tutte quelle del territorio italiano. L'unica regione che ad oggi non ha ancora partecipato è il Friuli Venezia Giulia. I contatti e-mail degli anni passati riguardano i referenti dell'Istituto pertanto a fronte di un numero maggiore di docenti che ha partecipato al Progetto Bimed la partecipazione al questionario ne interessa solo una parte, i referenti, appunto.

### Le attività intraprese dalle studentesse

Di seguito viene riportato un approfondimento sulle attività svolte nello specifico dalle studentesse in quanto quelle dei docenti sono facilmente riconducibili all'accompagnamento delle fasi di scrittura su piattaforma dei propri studenti.



### SCHEDA DI VALUTAZIONE

È possibile esprimere un voto da 1 a 10 per ogni categoria.

1) sviluppo della storia	
2) coerenza con l'incipit	
3) qualità della scrittura	
4) originalità della conclusione	
5) fluidità della narrazione	
6) qualità grafica dei disegni	

#### COMMENTO GENERALE

--

Tavola 5 Griglia di valutazione per la giuria

Le studentesse, future insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, hanno inizialmente partecipato in qualità di giuria alle staffette Bimed seguendo ciascuna l'evoluzione di quattro stesure di libro ed esprimendo per ciascuna una votazione rispetto ad alcuni parametri dati. Come si può evincere dall'esempio che segue (Tavola 5) la modalità usata fino ad oggi è uno strumento funzionale anche se perfezionabile. Uno strumento particolare che attraverso una pluralità di pareri esprime cosa sia per "essere" giuria insieme.

La commissione di giuria composta da studentesse è stata funzionale alla premiazione finale delle staffette. Il progetto di ricerca in tutto questo dove si colloca? La ricerca prende spunto proprio dall'opportunità di essere parte esterna di un progetto e di partecipare al lavoro di scrittura creativa osservando il

processo da una postazione virtuale. Il tirocinio di ricerca ha consentito alle studentesse di riflettere insieme sul Progetto e individuare criticità a partire da quelle più tecniche nella fruizione della piattaforma o più didattiche sulla coerenza narrativa dei capitoli o la pertinenza espressiva delle immagini.

In sede universitaria è stato raccontato il progetto e attraverso un collegamento al sito e alla piattaforma Bimed si è presentato alle studentesse l'ambiente virtuale nel quale avrebbero operato, questo per simulare insieme quale tipo di monitoraggio delle attività doveva avvenire in piattaforma. L'uso di credenziali personali ha consentito di essere "soggetto attivo" della simulazione e vedere la progressione del lavoro da monitorare. Sono stati portati anche dei libri, esito di percorsi di staffette degli anni precedenti, e l'analisi dei testi ha consentito di sviluppare un'idea di insieme e comprendere l'intenzionalità del lavoro. Grazie all'utilizzo di griglie valutative e al *learning by doing* i concetti appresi sono stati trasferiti nelle pratiche scolastiche sia monitorando le produzioni che valutandone gli esiti. Da questo gruppo di lavoro sono emerse riflessioni e criticità che hanno avviato la raccolta di quesiti e considerazioni sia attraverso modalità di intervista diretta e che somministrando questionari strutturati.

La Staffetta del libro, è in costante evoluzione e pur nella fedeltà al proprio mandato annualmente apporta delle trasformazioni che consentono migliorie qualitative. Lo staff per primo è in formazione continua (*life learning*) e la crescita personale affiancata a nuove figure professionali con differenti competenze informatiche, e grafico artistiche ha consentito di evolvere nella qualità delle relazioni interpersonali e nella fruizione del sito.

## **Strumenti di rilevazione dei dati**

La ricerca, strutturata in diverse fasi, ha voluto indagare gli aspetti evidenziati nei precedenti paragrafi estrapolando dati quantitativi e qualitativi ad esempio richiedendo il racconto di microstorie brevi narrazioni personali capaci di restituire all'esperienza una descrizione soggettiva utile ad essere oggetto di riflessione e trasformazione in nuove prassi

I questionari sono stati somministrati in modalità online e quindi preparati utilizzando l'applicativo Lime Survey che consente di realizzare rapidamente sondaggi on line, senza che l'autore disponga di particolari conoscenze di programmazione.

L'applicativo consente di articolare i quesiti in modo funzionale offrendo un sistema di filtri collegati alle risposte precedentemente espresse, l'indagine è costantemente visibile dall'autore che può effettuare una versione stampabile dell'indagine. Si può scegliere di strutturare l'indagine in modo anonimo o meno e i partecipanti alle indagini dispongono di uno spazio di risposte online facilmente intuitivo. Lo strumento è costituito da domande per lo più chiuse e alcune con possibilità di estensione narrativa. Dopo aver predisposto il questionario si genera un link da inviare ai destinatari. Il link consente ai partecipanti di essere accompagnati rapidamente nella lettura del software di indagine completando i quesiti in tempi contenuti. Di seguito vengono presentati i due questionari elaborati per gli studenti e per i docenti.

### **Il questionario per gli studenti**

In un primo momento (2017-18) il questionario ha interessato gli studenti universitari coinvolti nel tirocinio di ricerca; si è dunque ritenuto importante monitorare l'aspetto organizzativo e la

qualità della partecipazione alla Staffetta delle studentesse attraverso la somministrazione di un questionario quantitativo e qualitativo predisposto dalla docente tutor universitaria.

Il questionario è stato strutturato in tre parti, la prima parte monitorava la fruibilità del sito Bimed, e l'arrivo cadenzato dei nuovi capitoli con la raccolta di dati non solo rispetto alla consegna dei lavori ma anche alla qualità delle indicazioni fornite dai tutor della Staffetta. La seconda esplorava i contenuti dei testi e si concentrava sui criteri valutativi esprimendo pareri rispetto ad una griglia data e la stesura di un elenco di indicatori utili a costruire uno strumento più funzionale. In ultimo sono stati proposti quesiti funzionali a verificare l'eventuale interesse a riproporre la Staffetta per l'anno successivo o suggerimenti come l'avvio di una Staffetta rivolta agli studenti universitari. Questi ultimi quesiti, hanno richiesto l'elaborazione di microstorie allo scopo di raccogliere direttamente i pensieri delle partecipanti.

Di seguito si riportano a titolo esemplificativo alcuni dei quesiti rivolti ad aspetti organizzativi del lavoro, alla strutturazione degli indicatori valutativi e altri ancora legati al gradimento personale:

- Quali modifiche integreresti per migliorare la Staffetta del libro?
- Se tu stessi già insegnando parteciperesti alla Staffetta del libro con la tua classe?
- Inserire gli indicatori che ritenete utili per valutare i libri della Staffetta associando elenco di indicatori a punteggio
- Emergono espressioni linguistiche o costrutti propri della regione di appartenenza o parole dialettali?
- Scegli dall'elenco le parole per effettuare la selezione di indicatori per costituire un indice condiviso per effettuare la valutazione dei lavori
- Quali cambiamenti porteresti all'esperienza fatta?

- Se fosse stata organizzata una Staffetta universitaria, in qualità di studente ti sarebbe piaciuto partecipare al progetto scrivendo un capitolo?
- Se fosse stata organizzata una Staffetta universitaria, in qualità di studente ti sarebbe piaciuto partecipare al progetto scrivendo un capitolo?

## **Il questionario per i docenti**

L'indagine rivolta ai docenti di ogni ordine e grado coinvolti nella Staffetta è stata condotta da marzo a luglio 2019. Anche in questo caso è stato elaborato un questionario finalizzato ad indagare aspetti relativi alle metodologie scolastiche attuate per realizzare la scrittura collettiva e a raccogliere feedback in merito a variazioni di impegno riscontrate negli studenti sia nella lingua italiana che rispetto alla qualità della convivenza civile.

Il questionario somministrato ai docenti è stato organizzato:

- in una parte anagrafica utile a collocare la provenienza dei partecipanti, la loro classe di concorso, la durata temporale della conoscenza di Bimed, la Staffetta alla quale hanno preso parte;
- in tre successive macroaree ciascuna costituita da un numero diverso di domande. Nello specifico: cinque focalizzate su aspetti legati allo stile didattico utili per indagare la modalità in cui il docente era riuscito a "guidare" il gruppo nella realizzazione del progetto; tre relative alla valutazione del lavoro e alle ricadute del progetto Bimed sulla classe e infine tre quesiti sulla collaborazione con gli operatori Bimed e l'eventuale disponibilità a rinnovare la partecipazione al progetto nell'anno successivo.

Come per gli studenti anche ai docenti è stata richiesta la compilazione di microstorie i cui quesiti hanno riguardato:

- la partecipazione dell'insegnante al progetto e relativamente alla sua organizzazione del lavoro;
- la valenza inclusiva della scrittura collettiva le modalità di applicare la scrittura creativa (partecipazione dell'insegnante, degli alunni... rispetto ai diversi ordini di scuola) i tempi dedicati alla stesura;
- la valenza della scrittura come occasione trasversale di sviluppare ulteriori apprendimenti;
- l'autovalutazione dell'operato personale;
- in quale modo la scrittura creativa della Staffetta influisce nel modo di fare scuola.

## **ANALISI DEI DATI**

### **Analisi dei dati qualitativi relativi agli studenti**

L'analisi delle microstorie relative agli studenti mette in luce nuclei concettuali (aspetti) che riguardano sia la funzionalità degli strumenti informatici, che non sempre risultano chiari o di facile intuizione sia aspetti migliorativi dell'esperienza stessa. Nell'insieme tutti i contributi concordano nel definire il progetto come ricco e connotato da un alto valore interdisciplinare, socio-culturale e linguistico espressivo.

Alcune microstorie, infatti, segnalano quanto sia opportuno rendere più intuitivo il sito dato che nel 2017/18 risultava ancora troppo ricco di informazioni e richiedeva un tempo importante per recuperare quello che serve.

Altri commenti si focalizzano sull'organizzazione del Tirocinio di ricerca:

*Proporrei l'esperienza prima agli studenti, se avessi potuto partecipare al secondo o terzo anno di università magari avrei dedicato la mia tesi a questo. Mi spiace un po' aver finito e non vedere l'evoluzione di questa ricerca, mi servirebbe più tempo.*

Di seguito vengono presentati alcuni estratti delle microstorie, ritenuti maggiormente significativi, prodotti in relazione ai diversi focus di indagine.

Se tu stessi già insegnando parteciparesti alla Staffetta del libro con la tua classe?

*Sicuramente parteciperei alla Staffetta, non so se già al mio primo anno di lavoro, dato che so di dover imparare molti aspetti dell'essere una maestra ma per l'esperienza che ho fatto come tirocinio di ricerca il lavoro di scrittura mi sembra bellissimo.*

*Già da quest'anno ho coinvolto l'insegnante accogliente presso la quale svolgevo il mio tirocinio e ho notato molto interesse, attenzione e partecipazione da parte dei bambini e i loro sguardi nel ricevere il libro con scritto il loro nome è stato davvero indimenticabile*

Quali modifiche integreresti per migliorare la Staffetta del libro?

*Renderei il sito più intuitivo, attualmente è un contenitore troppo ricco di informazioni e si impiega un po' di tempo per recuperare quello che serve, io ad un certo punto entravo in modo automatico solo con le credenziali, senza leggere tutto quello che veniva aggiornato sul sito perché mi creava confusione.*

*Proporrei l'esperienza prima agli studenti, se avessi potuto partecipare al secondo o terzo anno di università magari avrei dedicato la mia tesi a questo. Mi spiace un po' aver finito e non vedere l'evoluzione di questa ricerca, mi servirebbe più tempo.*

Scegliere fra un elenco di parole date gli indicatori utili alla valutazione. In fondo, la voce "Altro" ha consentito agli insegnanti di esprimersi in merito, ecco alcuni esempi.

*Non è stato facile indicare le parole utili a valutare i lavori, secondo me servirebbe un sistema misto, magari sapere come l'insegnante ha lavorato, quale contesto classe aveva. Durante il tirocinio ho visto che non sempre si riesce a fare al meglio se il gruppo classe è complicato.*

*Gli indicatori per valutare sono il mio cruccio, io ho votato solo con voti alti perché volevo premiare l'impegno e non ho dedicato molto tempo alle parole della valutazione.*

*Quando ho letto i capitoli, qualche volta avevo la sensazione che fosse stato il docente a scrivere e non i bambini, ma ho provato. Aggiungerei negli indicatori la voce premiante: linguaggio dei bambini.*

Se fosse stata organizzata una Staffetta universitaria, in qualità di studente ti sarebbe piaciuto partecipare al progetto scrivendo un capitolo?

*Mi sarebbe piaciuto tantissimo, magari come laboratorio avrei imparato la pratica della scrittura creativa. Io scrivo per piacere personale ma sono abituata alla scrittura individuale, non collettiva. Mi resta la curiosità di sapere come sarebbe andata.*

*Bisognerebbe organizzarla subito, un progetto così bello!*

*Non so come si potrebbe fare ma se lo fate vengo anche dopo la laurea.*

*Non so, abbiamo così tante lezioni e tirocinio che non saprei quando, ma sarebbe bello.*

## Analisi dei dati qualitativi relativi agli insegnanti

Per quanto riguarda gli insegnanti, sono pervenuti 268 questionari completi. Nel presente contributo verranno focalizzati in particolare i dati qualitativi collegati alle domande aperte e alle microstorie perché ritenuti maggiormente funzionali a riflettere sulle questioni poste nei precedenti paragrafi.

Si è scelto di inserire solo il grafico di seguito riportato (Grafico 1) per mettere in risalto e quantificare le modalità con le quali gli insegnanti si sono avvicinati alla Staffetta di scrittura Bimed.

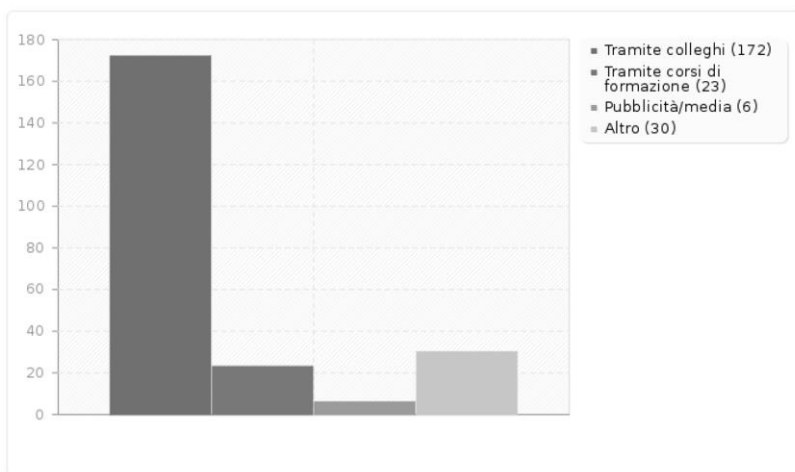


Grafico 1: Modalità con le quali i docenti hanno scoperto la Staffetta di scrittura Bimed

Il passaparola effettuato da collega a collega è la modalità che più ha fatto moltiplicare le staffette Bimed sul territorio nazionale. Con l'autonomia molti Istituti già partecipano a numerose

esperienze organizzate nel territorio, tuttavia l'incontro con la Staffetta offre un'ulteriore occasione, in parte assistita, per estendere l'offerta formativa. Alcuni Istituti partecipano con poche classi, altri coinvolgendo intere sezioni e il ruolo del referente del progetto può essere il mediatore e per le problematiche che si presentano e fra gli stili linguistici messi in campo.

L'attenzione viene ora focalizzata sull'analisi delle risposte prodotte dagli insegnanti in relazione alle domande del questionario.

#### *Domanda 1- A quale Staffetta hai partecipato?*

La Tabella 6 evidenzia che il maggior numero di insegnanti che ha risposto al questionario appartiene alla scuola secondaria di I° grado seguono primaria e junior major e senior, la percentuale più bassa riguarda la scuola dell'infanzia.

<b>Categoria</b>	<b>Scuola</b>	<b>Percentuale</b>
MINOR	Infanzia	6.61%
MINOR	Primaria I II	11.45%
MAIOR	Primaria III IV V	25.99%
	Secondaria I grado	29.52%
JUNIOR	Secondaria I grado	16.30%
SENIOR	Secondaria II grado Triennio	10.57%

Tabella 6: Staffette effettuate dai docenti che hanno risposto al questionario

#### *Domanda 2 - La partecipazione al progetto Bimed ha creato momenti di scontro tra gli alunni?*

Come si può vedere dai dati il 64,04% degli intervistati risponde di no, probabilmente per l'esperienza gestionale dei docenti e per le metodologie utilizzate. Sarebbe tuttavia interessante approfondire il 5,92% che affermano che ci sono stati momenti di

scontro fra gli alunni. L'esplicazione attraverso micro narrazioni consente di cogliere alcuni passaggi significativi

Assolutamente si	2.96%
più SI che NO	2.96%
più NO che SI	26.11%
Assolutamente no	64.04%
Altro	11 5.42%

Tabella 7: Dati relativi agli eventuali momenti di scontro fra gli alunni

*Ho partecipato alla Staffetta per la prima volta e precedentemente non avevo sperimentato la scrittura collettiva e sapere di avere una scadenza ha messo tutti in agitazione, me per prima. Gli scontri, per fortuna hanno interessato solo alcuni momenti del lavoro.*

*Ho usato la parola scontri ma in realtà potevo dire confronti agitati, qualche ragazzo non voleva rinunciare al proprio pezzo e arrivare ad un'unica produzione è stato un'impresa.*

In futuro potrebbe essere interessante poter filmare alcuni insegnanti mentre conducono il lavoro di scrittura creativa allo scopo di riflettere sulle eventuali criticità e sui punti di forza ed estrapolare azioni utili integrabili al proprio modo di essere insegnante. A tale scopo si potrebbero avviare momenti di formazione con un approccio laboratoriale coinvolgendo il maggior numero di docenti sull'attivazione di buone prassi.

Alcuni insegnanti hanno risposto brevemente specificando la loro scelta, ecco alcune parole che si è scelto di condensare nella Tavola 8 che segue.



Tavola 8: Parole più frequenti utilizzate per descrivere quali modalità di lavoro si sono verificate durante la Staffetta

Come si evince dalle risposte lo scambio dei contributi avviene in classe, nella maggior parte dei casi in un clima collaborativo dove il confronto e la mediazione si esercitano continuamente per “aggiustare” i diversi contributi in funzione di un unico racconto. Ben 120 insegnanti usano l’espressione Critica costruttiva e in tal senso, trattandosi di strategia comunicativa molto importante, sarebbe bello poter vedere gli studenti in azione.

Conoscere con quali metodologie l’insegnante ha operato e come ha gestito il conflitto suggerisce azioni per scenari possibili.

L' 84.73% non ha risposto a questa domanda mentre il 15.27% si è espresso dicendo:

- Ho affrontato i conflitti che si generano in classe attraverso il dialogo, dicendo al gruppo di lavorare insieme, di rispettare le idee degli altri e partecipare tutti anche quando si hanno difficoltà.
- Nella fase iniziale sono emerse difficoltà legate alla leadership all'interno del gruppo e alle modalità cooperative. I conflitti sono stati sanati favorendo il confronto con il gruppo e il riconoscimento dei ruoli.
- Ho affrontato i attraverso il problem solving e la negoziazione mentre alcuni conflitti sono stati gestiti attraverso mediazione tra gli alunni o intervenendo in modo netto dando indicazioni ben precise. Il lavoro si è strutturato bene grazie all'approfondimento.
- Nel mio gruppo non si sono verificati conflitti, ma dibattiti.
- Ho ascoltato tutte le versioni e cercando di trovare la soluzione più votata dal gruppo.
- Ho effettuato l'analisi delle ragioni della conflittualità emersa, inducendo gli alunni al chiarimento e alla risoluzione dei problemi.
- Nel mio gruppo gli alunni si sono confrontati e sono giunti a conclusioni guidati dal buon senso e dallo stimolo alla riflessione.
- Ho ascoltato gli studenti e favorito il dialogo. Insegnando a mediare e parlando e ragionando sullo sviluppo successivo.
- Ho lavorato applicando il semplice principio democratico, che consenta il rispetto dei tempi e dei ruoli, e la predominanza della maggioranza.
- Con il dialogo abbiamo lavorato sulla necessità di accettare che non tutte le proposte integravano del testo collettivo.

- Mediando ma lasciando gli alunni liberi di esprimere il loro punto di vista.
- Analizzando le proposte pertinenti degli alunni e discutendo sulla razionalità del racconto.
- Con votazioni.
- Altro...

Alcuni docenti hanno preferito utilizzare le microstorie e come si evince dai contributi che seguono sono decisamente efficaci per contestualizzare metodologia e problem solving.

*I momenti di "scontro" sono stati superati attraverso la condivisione del problema con la classe, la semplificazione e l'analisi della situazione con il mio aiuto e il pronunciamento del gruppo classe (a maggioranza) per prendere la decisione finale.*

*Essendo divisi in gruppi da 12 alunni, per la contemporaneità del restante gruppo classe ad attività con l'esperto di informatica nell'aula computer, è stato molto più semplice dell'anno scorso gestire gli studenti, dando a tutti l'opportunità di leggere ai compagni parte del nuovo capitolo giuntoci di volta in volta. Nel momento della stesura del nostro capitolo, invece, ho chiesto all'esperto di consentirmi di lavorare con tutta la classe. Abbiamo lavorato tutti insieme alla stesura del nostro capitolo, mentre abbiamo letto i capitoli precedenti e successivi al nostro a gruppi alterni.*

Un progetto che trasforma la didattica nei giorni dedicati alla stesura del capitolo ma che favorisce anche lo sviluppo del pensiero critico del seguire l'evoluzione del lavoro, che accompagna lo studente nella verifica delle congruenze narrative, e che permette di leggere la fedeltà espressiva delle immagini. Un'opportunità che non si conclude nei giorni della propria stesura ma che lega in modo logico e naturale un

progetto e ancora l'azione scolastica a qualcosa di concreto rioffrendo intenzionalità e senso all'apprendimento.

Considerando l'infinità di ricedute didattiche che "solo" la Staffetta Bimed offre lo schema che segue ci propone degli esiti quasi scontati confermandoci il piacere dei docenti di partecipare in rete, essere sostenuti, sentirsi parte di un progetto e ricevere un prodotto finale che sigilla il ruolo di scrittore a ogni studente.

*Domanda 3 - Come racconterebbe la sua esperienza nella Staffetta di Scrittura Bimed?*

*Ho trovato il sito complesso e ho fatto fatica a comprendere tutto quello che offriva, fortunatamente la reperibilità dei tutor ha compensato. Nell'insieme il lavoro è risultato particolarmente interessante e stimolante e il prodotto finale, decisamente bello, è stato valutato positivamente dalle famiglie. Penso che rivivere l'esperienza mi consentirà di gestirla con maggior disinvoltura favorendo maggiormente la classe nella stesura dell'elaborato.*

*Sono favorevole a ripetere l'esperienza, i bambini crescono e l'allenamento alla scrittura collettiva migliorerà sicuramente negli anni.*

*Ho fatto fatica a consultare il sito e soprattutto a scrivere il capitolo nei tempi previsti, avere solo quindici giorni per me è stressante, non so se ripeterò l'esperienza.*

*Ho avuto qualche difficoltà a realizzare il libro per immagini, le indicazioni, secondo me, non erano chiare. Sarebbe stato bello sperimentare la stesura del libro per immagini in una formazione specifica.*

*L'uso del sito e della piattaforma, non è stato facile per fortuna la mia Referente d'Istituto mi ha affiancato.*

*Interessante esperienza, mi riservo di scegliere se partecipare ancora. Non ho partecipato al turismo scolastico che il sito propone e avrei voluto un tutor che mi raccontasse tutte le possibilità, secondo me il sito è confuso.*

## CONCLUSIONI

In questa prima analisi dalle due ricerche emerge come sia studenti che insegnanti siano entusiasti della proposta pur individuando aree di miglioramento. Concordano entrambi nell'importanza di rendere il sito più fruibile magari inserendo icone di facile lettura che guidino il navigatore in modo intuitivo. Sin da subito colgono le potenzialità della proposta che oltre a connettere, attraverso la scrittura, scuole fra loro lontane crea ponti fra contesti scolastici diversi, permette di sentirsi partecipi di un medesimo progetto e riconoscersi in una scuola che sperimenta e apprende insieme. In alcune microstorie, infatti, gli insegnanti hanno dichiarato di scegliere Bimed perché attua un modello narrativo che usa la scrittura come pretesto per sviluppare la convivenza civile e scrivere insieme è un'occasione per applicare strategie di lavoro di gruppo. Nel questionario le modalità di insegnamento applicate sono elencate, manca però la possibilità di vedere come siano state realizzate. In futuro sarebbe interessante esplorare questo aspetto inserendo nel questionario uno spazio per il racconto esemplificativo delle suddette esperienze

Nel questionario compilato dalle studentesse si è evidenziata la necessità di conoscere meglio il contesto per esprimere un parere di valutazione e questo suggerisce a chi ha realizzato questa indagine l'importanza di esplorare i diversi contesti relazionali e i "modi d'essere insegnante" per vagliare quali interventi siano

migliorativi rispetto agli esiti e allo sviluppo di competenze. Si potrebbe scegliere di sviluppare tirocini nazionali e interuniversitari legati a sperimentazione su materie e laboratori dedicati, per sviluppare una scuola che sul territorio nazionale forma staff capaci di diffondere buone prassi, ma questo oltre a richiede un'ulteriore progettualità necessiterebbe di piani diversi di collaborazione.

L'insieme dei dati conferma che una didattica che sa condividere obiettivi comuni, che è disposta a ripensare il proprio operato e sospendere momentaneamente la "programmazione" per far spazio alla produzione del capitolo della Staffetta aggiunge intenzionalità e senso al lavoro trasformando la Staffetta in azione multidisciplinare che aiuta a conciliare didattiche diverse offrendo occasioni ulteriori per realizzare affiancamenti fra discenti in un *peer tutoring* che aiuta a partecipare a seconda delle rispettive potenzialità, esercitare il compito di realtà per scegliere strategie efficaci, allenarsi nel cooperative learning per diffondere competenze sociali e scolastiche, affinarsi nel problem solving per selezionare e trasformare i contributi.

## BIBLIOGRAFIA

Bohicchio F., a cura di, *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie per insegnanti ed educatori*, Libellula editore, Lecce, 2017.

Dilts R., *Il manuale del coach*, Alessio Alberti Editore, Bergamo 2004.

Pennazio V., *Formarsi alla cultura inclusiva*, FrancoAngeli, Milano, 2017.

WIN - Writing for inclusion and European citizenship (Call 2017 KA2 - Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices KA201 - Strategic Partnerships for school education).

## SITOGRAFIA

[https://www.bimed.net/bimed-e/\(25-10-2019\)](https://www.bimed.net/bimed-e/(25-10-2019))

[https://www.bimed.net/2017/08/31/presentazioneStaffetta/\(20/10/2019\)](https://www.bimed.net/2017/08/31/presentazioneStaffetta/(20/10/2019))

[https://www.bimed.net/2018/02/22/premio-scriviamo-scelte-le-scuole-della-giuria-popolare/\(27-10-2019\)](https://www.bimed.net/2018/02/22/premio-scriviamo-scelte-le-scuole-della-giuria-popolare/(27-10-2019))

## LA SCRITTURA CREATIVA NEL NUOVO SCENARIO DELLA SCUOLA ITALIANA

LAURA CORNERO

*Scrivere vuol dire superare ostacoli, mettendo in pratica attività cognitive complesse (P. Boscolo).*

Nel variegato e complesso mondo della scuola italiana la competenza della scrittura risulta particolarmente interessante per una riflessione sull'importanza della Scrittura Creativa, come strumento e prassi didattica particolarmente efficace per improntare una sana abitudine alla scrittura, una scrittura che possa offrire ai nostri discenti la possibilità di far brillare i loro talenti e sprigionare le loro potenzialità fantastiche.

Volendo dare un'occhiata alla normativa scolastica di riferimento, possiamo trovare spunti interessanti relativi alla prassi della scrittura nella sua dimensione formativa e sociale.

Leggiamo, infatti, nei *Nuovi Scenari*, documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, del febbraio 2018:

*La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità.*

*È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana...*

*Così intesa, la scuola diventa luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico.*

Inoltre troviamo già nelle Indicazioni nazionali per il curricolo di cui al D.M. n.254 del 2012 a proposito delle competenze, tra le quali quella relativa alla comunicazione scritta, che *le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.*

D'altra parte la dimensione sociale della scuola è evidenziata da molti documenti del MIUR, come, ad esempio, la Nota Ministeriale n.1830 del 2017, avente ad oggetto Orientamenti per il PTOF, che sottolinea la necessità di *costruire sempre più una scuola che sia strumento per la sostenibilità sociale, economica e ambientale* e nella Circolare Ministeriale n.86 del 2010, sull'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione che afferma come *la partecipazione ad iniziative di cittadinanza attiva promosse dalle istituzioni scolastiche e/o in collaborazione con il territorio, infine, oltre a costituire preziosa esperienza di formazione, configura opportunità di accesso al credito formativo.*

## LA STAFFETTA DI SCRITTURA BIMED IN CLASSE

La progettualità della Staffetta di Scrittura Bimed consente al docente di realizzare pienamente un'azione didattica, formativa e di impulso ad una attiva cittadinanza.

Infatti, i discenti:

- Accettano quanto prodotto da altri e affidano il proprio lavoro ad altri: non sono padroni di tutto lo svolgimento del testo.
- Imparano a relazionarsi con altri coetanei, trovare giusti equilibri nell'organizzazione di un testo che sia una autentica sintesi del lavoro del gruppo, superando le difficoltà di

realizzare una sintesi corale, che contenga, spunti, suggerimenti, proposte di ogni componente del gruppo.

- Imparano a ragionare su argomenti attuali e loro vicini, partendo da una proposta iniziale di un autore contemporaneo.
- Come nella tecnica dell'epica imparano e sperimentano il passaggio dall'oralità nella progettazione corale alla stesura scritta, come trama di un ordito variamente intrecciato.
- Lavorare a un capitolo vuol dire, poi, conoscere l'evolvere della narrazione, quindi leggere quanto prodotto finora e immaginare risvolti e scenari nuovi.

Scrivere nell'ambito della Staffetta implica, poi, la necessità di sancire un patto tra i componenti della classe e arrivare poi con una serie di passaggi alla redazione di un testo conclusivo che sia la giusta ed equilibrata testimonianza di una coralità di intenti. Altro aspetto da non sottovalutare è la necessità di seguire attentamente lo sviluppo successivo della narrazione perché la Staffetta crea negli studenti un legame profondo con la vicenda e i personaggi e stimola la curiosità di conoscere l'evoluzione e la conclusione.

Talvolta alcuni gruppi hanno il desiderio di elaborare altre staffette interne alla classe o alla scuola; insomma il sistema della Staffetta ha la possibilità di dipanarsi potenzialmente all'infinito. Quindi, la scrittura creativa ci fa tuffare nello straordinario caleidoscopio della creatività dei nostri studenti nella pratica della elaborazione scritta.

Talvolta, infine, i temi della Staffetta, particolarmente attuali e coinvolgenti hanno sollecitato anche la creatività grafica e cromatica dei partecipanti.

## IL TIROCINIO DI RICERCA: ANALISI DEI DATI

Dagli incontri con le studentesse impegnate nella ricerca, dalle loro relazioni finali e grazie al contributo delle laureande, che hanno approfondito queste tematiche nel loro progetto di tesi, emerge la necessità di chiarire e rimodulare alcuni aspetti relativi alla valutazione e, soprattutto, all'approccio alla valutazione delle staffette.

Le criticità più rilevanti individuate sono state:

- Individuare le modalità con cui il docente di classe ha realizzato il progetto,
- Rendere più chiari e fruibili gli indicatori delle griglie di valutazione.

Una questione importante riguarda anche la necessità di conoscere il processo, ossia le modalità didattiche con cui il docente impegnato nel progetto lo gestisce. L'analisi dei dati del questionario proposto ai docenti – del quale si parla nel capitolo dedicato al tirocinio di ricerca – permetterà, alla fine della ricerca, di avere un quadro sulle classi che hanno partecipato al progetto Bimed.

Altrettanto importante risulta avere un quadro ben chiaro degli Indicatori utilizzati per la valutazione delle singole Staffette e agire affinché diventino uno strumento più efficace, il che non significa semplificarli e banalizzarli, ma rendere più chiari e fruibili gli obiettivi e consentire una valutazione condivisa ed efficace.

Questi sono gli indicatori precedentemente proposti:

- Sviluppo della storia.
- Coerenza con l'incipit.
- Qualità della scrittura.
- Originalità della conclusione.
- Fluidità della narrazione.
- Qualità grafica dei disegni.

Tali indicatori e soprattutto la loro declinazione nei descrittori non sono stati recepiti dalle studentesse come chiari anche nella loro articolazione verbale ed hanno creato difficoltà nella valutazione. Dopo un attento esame e una opportuna riflessione, si pensa di proporre una griglia di valutazione dovrebbe basarsi sui seguenti indicatori:

- Coerenza all'interno del capitolo: ossia "congruità delle componenti di un testo" (Sabatini-Coletti, Dizionario della Lingua Italiana, Sansone editore, 2008).
- Coerenza con i capitoli precedenti: ossia capacità di collegarsi con i contenuti dei capitoli precedenti.
- Coesione: ossia "il modo in cui i componenti del testo - capitolo - sono collegati tra loro, sia dal punto di vista grammaticale sia da quello semantico" (Sabatini-Coletti, Dizionario della Lingua Italiana, Sansone editore, 2008).
- Originalità: nello sviluppo della narrazione, nelle soluzioni narrative, nella caratterizzazione dei personaggi. Ossia capacità di operare soluzioni originali.
- Correttezza linguistica: padronanza della lingua italiana.
- Qualità dei disegni: più che la capacità grafica, dovrebbe essere valutata la capacità di esprimere sentimenti, emozioni e messaggi attraverso il segno grafico, ossia la possibilità di cogliere una comunicazione anche dal disegno, tenendo conto della potenzialità espressivo- comunicativa del disegno.

Va, inoltre, sottolineato che l'importanza del progetto è basata non tanto sulla qualità letteraria del lavoro finale, quanto sull'efficacia delle produzioni in ottica di Scrittura creativa. In tal senso andrebbe rivisto e semplificato il peso attribuito a ciascuna Staffetta, articolando la scala numerica da 6 a 10, perché comunque si valuta un processo di lavoro extracurricolare, che ha coinvolto gli studenti, impegnandoli in un lavoro che è

espressione del loro impegno e della loro volontà di mettersi in gioco e far sprigionare la loro creatività.

In tal senso i pesi proposti sono i seguenti per ciascun indicatore:

6-7: obiettivo complessivamente raggiunto

8-9: obiettivo raggiunto

10: obiettivo pienamente raggiunto.

Dalle considerazioni fatte risulta importante, per una opportuna azione didattico-formativa, realizzare progetti di scrittura che coinvolgano per attualità di argomenti e fascino di progettualità i nostri discenti, per sollecitarli e motivarli in una competenza che riguarda la loro capacità di esprimersi con lo scrittura, ma soprattutto per far brillare quelle molteplici scintille di fantasiosa creatività che spesso i nostri ragazzi non sanno di possedere e che nascondono ben custodite negli anfratti del loro cuore.

Di seguito le schede di valutazione attualmente in utilizzo con le indicazioni d'uso:

*La valutazione a tua disposizione va da zero a dieci e puoi utilizzare i  $\frac{1}{2}$  mezzi punti e il quarto di punto (0,50-0,25) è necessario associare ad ogni numero-voto una sorta di etichetta con  $\frac{1}{2}$  indicatori oggettivi e condivisi.*

## SVILUPPO DELLA STORIA

PUNTEGGIO	INDICATORE
1	La storia risulta senza senso e priva di un filo logico e di un collante narrativo. Si notano troppi elementi, lungo tutta la storia, estranei al racconto.
2	La storia risulta incoerente. Si notano molti elementi estranei al racconto.
3	La storia è nell'insieme incoerente. Si notano molti capitoli incongruenti, digressioni, elementi e personaggi aggiunti alla trama principale che sono estranei al racconto.
4	Si notano diversi capitoli incongruenti, digressioni, elementi e personaggi aggiunti alla trama principale che sono estranei al racconto.
5	La storia non sempre è coesa. Si notano alcuni capitoli incongruenti, digressioni, elementi e personaggi aggiunti alla trama principale estranei al racconto.
6	La storia è sufficientemente coesa. Si notano alcuni capitoli incongruenti, digressioni, elementi e personaggi aggiunti alla trama principale estranei al racconto.
7	La storia è discretamente coesa. Si notano non più di due capitoli incongruenti, digressioni, elementi e personaggi aggiunti alla trama principale che sono estranei al racconto.
8	La storia è coesa.
9	La storia è coesa e fluida.
10	La storia è coesa e fluida e le soluzioni adottate sono funzionali e originali

## COERENZA CON L'INCIPIT

PUNTEGGIO	INDICATORE
1	Non vi è una vera e propria storia. Non vi è un tema complessivo e la narrazione non sviluppa le idee dell'incipit.
2	La storia è avulsa dal tema e non sviluppa le idee dell'incipit.
3	La storia non è per nulla aderente al tema e non sviluppa le idee dell'incipit.
4	La storia non è aderente al tema e non sviluppa le idee dell'incipit.
5	La storia non sempre è aderente al tema e non sempre sviluppa le idee dell'incipit.
6	Nell'insieme e la storia è aderente al tema e sviluppa a tratti le idee dell'incipit.
7	La storia è coerente al tema e sviluppa almeno nella metà dei capitoli le idee dell'incipit.
8	La storia è coerente col tema e sviluppa le idee dell'incipit.
9	La storia è coerente tema e sviluppa in maniera naturale il tema dell'incipit.
10	La storia è coerente al tema e sviluppa in maniera fluida il tema dell'incipit.

## ORIGINALITÀ DELLA CONCLUSIONE

PUNTEGGIO	INDICATORE
1	il finale è completamente estraneo al resto della storia.
2	il finale non è per nulla coerente con il resto della storia.
3	il finale non è coerente con il resto della storia.
4	il finale è prevedibile non è coerente con il resto della storia.
5	il finale è prevedibile non è pienamente coerente con il resto della storia.
6	il finale, pur prevedibile è coerente con il resto della storia.
7	il finale è complessivamente coerente con il resto della storia.
8	Il finale è coerente col resto della storia
9	il finale è coerente con il resto della storia e scorre in modo naturale
10	il finale è coerente, fluido e originale e scorre senza salti o omissioni

## FLUIDITÀ DELLA NARRAZIONE

PUNTEGGIO	INDICATORE
1	La narrazione è molto discontinua, frammentata, ripetitiva.
2	La narrazione è discontinua ripetitiva.
3	La narrazione è a tratti discontinua e ripetitiva.
4	La narrazione è discontinua e ripetitiva in alcuni capitoli.
5	La narrazione è discontinua e ripetitiva in pochi capitoli.
6	La narrazione nell'insieme è scorrevole in alcuni capitoli.
7	La narrazione è scorrevole.
8	La narrazione è fluida e scorrevole nell'impianto generale.
9	La narrazione scorre fluida lungo tutto il percorso pur con qualche piccolo salto narrativo.
10	La narrazione scorre fluida lungo tutto il percorso senza incongruenze o salti.

## QUALITÀ GRAFICA DEI DISEGNI

PUNTEGGIO	INDICATORE
1	La qualità dei disegni è molto scarsa e estranea alla narrazione.
2	La qualità dei disegni è molto scarsa e non funzionale alla narrazione.
3	La qualità dei disegni è scarsa e non funzionale alla narrazione.
4	La qualità dei disegni è insufficiente.
5	La qualità dei disegni è sufficiente.
6	La qualità dei disegni è accettabile.
7	La qualità dei disegni è discreta.
8	La qualità dei disegni è buona.
9	La qualità dei disegni è buona e i soggetti sono coerenti con la narrazione.
10	La qualità dei disegni è eccellente e i soggetti sono funzionali alla narrazione.

Ed infine la nuova griglia di valutazione proposta è la seguente:

#### COERENZA ALL'INTERNO DEL CAPITOLO

PESO	DESCRITTORI
6	Il testo è complessivamente coerente .
7	Il testo è discretamente coerente.
8	Il testo è coerente.
9	Il testo è coerente e ben articolato.
10	Il testo è coerente e le soluzioni adottate sono funzionali .

#### COERENZA CON I CAPITOLI PRECEDENTI

PESO	DESCRITTORI
6	Il testo nell' insieme sviluppa la narrazione.
7	Il testo sviluppa nella maggior parte del suo svolgimento la narrazione. .
8	Il testo sviluppa la narrazione con coerenza.
9	Il testo sviluppa la narrazione con coerenza e scorrevolezza.
10	Il testo sviluppa in modo coerente, fluido e scorrevole la narrazione.

## COESIONE

PESO	DESCRITTORI
6	Il testo è complessivamente coeso.
7	Il testo è coeso nella maggior parte del suo svolgimento.
8	Il testo è in tutta la sua articolazione coeso.
9	Il testo è in tutta la sua articolazione coeso e scorrevole.
10	Il testo è in tutta la sua articolazione coeso e presenta un impianto grammaticale e semantico funzionale.

## ORIGINALITÀ

PESO	DESCRITTORI.
6	Il testo presenta nel suo complesso qualche soluzione originale.
7	Il testo presenta diverse soluzioni originali.
8	Il testo risulta originale.
9	Il testo presenta è decisamente originale.
10	Il testo presenta è originale , con soluzioni Pregevoli.


## CORRETTEZZA LINGUISTICA


PESO	DESCRITTORI.
6	Il testo è nel suo complesso corretto.
7	Il testo è corretto nella maggior parte del suo svolgimento .
8	Il testo è corretto..
9	Il testo , corretto, rivela una buona padronanza della lingua.
10	Il testo , corretto, rivela un' ottima padronanza della lingua.

## QUALITÀ DEI DISEGNI

I disegni complessivamente comunicano le emozioni del testo
I disegni comunicano le emozioni del testo
I disegni comunicano le emozioni del testo e sono espressivi.
I disegni comunicano le emozioni del testo con efficacia,
I disegni comunicano le emozioni del testo con efficacia ed esprimono una particolare capacità grafica.

## BIBLIOGRAFIA

- Ausubel D., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano, 1987.
- Bateson G., *The Message "This Is Play"*, Josiah Macy Jr. Foundation, New York, NY 1956, tr. it. *Questo è un gioco*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- Bini G., *Leggere Rodari*, in Supplemento a "Educazione Oggi", Pavia, 1981.
- Bobbio A., *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*, La scuola, Brescia, 2014.
- Boero P., *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Einaudi, Torino, 1992.
- Bruner J. S., Jolly A., Sylva K., a cura di, *Play. Its Role in Development and Evolution*, New York, Basic Books, 1976, trad. it. *Il gioco*, 4 voll., Roma, Armando, 1981.
- Bruno R.T., *Insegnare con la letteratura fiabesca. Introduzione teorica e applicazione pratica*, Raffaello scuola, Ancona, 2018.
- Caldera M., Santomauro T., *Parole in gioco. Esercizi e attività di ludolinguistica*, La meridiana, Molfetta, 2010.
- Cambi F., *Collodi, De Amicis, Rodari tre immagini d'infanzia*, Dedalo, Bari, 1985.
- Caon F., *La glottodidattica ludica: fundamenta, natura, obiettivi*, in "In.It", n.19, 2006, pp. 2-5.<sup>[L]<sub>SEP</sub></sup>
- Chiantera A., Cocever E., Giunta C., *Il laboratorio di scrittura a scuola. Percorsi didattici per la scuola primaria*, Carocci Faber,  2017.
- Dewey, J., *Scuola e società*, La nuova Italia, Firenze, 1964.
- Fornara S., Giudici F., *Giocare con le parole*, Carocci, Roma, 2015.<sup>[L]<sub>SEP</sub></sup>
- Froebel F., *L'educazione dell'uomo*, trad. it. Signorelli, Roma, 1973.
- G.I.S.C.E.L., *Le dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, Roma, 1975.

- Groos K., *Die Spiele der Menschen*, Gustav Fischer, Jena, 1899.
- Groos K., *Dier Spiele der Thiere*, Gustav Fisher, Jena, 1896.
- Longobardi M., Ghetti M., a cura di, *L'italiano giovane. Dalla lettura alla riscrittura*. Numero monografico, in "Annali on-line della Didattica e della Formazione docente", n.7/2014.
- Marescotti E., *La funzione educativa dell'insegnante: guidare e non indottrinare*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", Vol. 8, n. 11/2016.
- Marini C., Mascia V., *Gianni Rodari: educazione e poesia*, Maggioli, Rimini, 1987.
- Martino P., *La ri-creazione. Fantasia, creatività, scuola*, in "Sinestesiaonline", vol. 14, anno 4, dicembre 2015.
- Mollica A., *Ludolinguistica e glottodidattica*, Guerra, Perugia, 2010.
- Nibbi F., *Prefazione*, in Rodari G., *Esercizi di fantasia*, Einaudi, Torino, 2016.
- Novak J., *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento, 2001.
- Pitzorno B., *Il manuale del giovane scrittore creativo*, Mondadori  1996.
- Rodari G., *Grammatica della Fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1973.
- Rogers C.R., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1973.
- Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, *Il nuovo ordinamento della Scuola elementare*, Le Monnier, Firenze 1990.
- Visalberghi A., *Gioco e intelligenza*, 1980, in "Scuola e città", n.11, 30 nov. 2010.
- Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 1978.
- Zamponi E., *I draghi locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*, Einaudi, Torino, 2017.

## **SECONDA PARTE**

*LE RAGIONI DELLA RICERCA.*

*LE TESI DEL CORSO DI LAUREA MAGISTRALE A CICLO  
UNICO IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA  
(DISFOR – UNIVERSITÀ DI GENOVA)*

# L'IMPORTANZA DEL PENSIERO CREATIVO. LA STAFFETTA DI SCRITTURA COME OPPORTUNITÀ<sup>10</sup>

NOEMI RAVERA

## INTRODUZIONE

*Occorre una grande fantasia, una forte immaginazione per essere un grande scienziato, per immaginare cose che non esistono ancora, per immaginare un mondo migliore di quello in cui viviamo e mettersi a lavorare per costruirlo.*

Gianni Rodari

A lungo il tema della creatività ha riguardato solo specifici ambiti (come la pittura, la letteratura, la musica e la scienza). Oggi sappiamo più in generale che la creatività è una modalità di lavorare della nostra mente, un aspetto dell'attività del pensiero che riguarda tutti gli individui, interviene in qualsiasi attività, si esplica in diversi ambiti disciplinari e nelle varie esperienze di vita. Partendo dal concetto di talento inteso come dote innata, posseduta da pochi, la creatività è diventata oggi una delle life skills, ovvero una competenza importante per la vita, che può e dovrebbe essere sviluppata allo scopo di affrontare efficacemente le necessità e i cambiamenti nella vita quotidiana. Attraverso l'analisi di ricerche e teorie abbiamo visto come la creatività, essendo un'abilità che può essere sviluppata,

---

<sup>10</sup> Tesi discussa a Genova, presso il DISFOR, il 6 giugno 2019. Relatrice Prof.ssa Anna Antoniazzi, correlatrice Prof.ssa Laura Cornero.

dovrebbe essere stimolata, già a partire dall'infanzia. In questa direzione, il compito della scuola, e anche delle famiglie, consiste proprio nell'educare le giovani menti ad assumere uno stile di pensiero flessibile che consenta loro di gestire qualsiasi tipo di situazione, individuando la soluzione più efficace.

Un elemento basilare per lo sviluppo di questa facoltà risiede nel padroneggiare diverse conoscenze; esse permettono un maggior numero di relazioni possibili tra un più ragguardevole numero di dati. La differenza tra l'essere creativo e il non esserlo, non risiede però nel semplice possesso di conoscenze, ma nella possibilità di sviluppare una mente capace di creare relazioni e scambi tra le conoscenze acquisite. Risulta chiaro che la crescita della creatività è strettamente legata all'educazione e all'ambiente in cui i bambini crescono e si sviluppano, sono determinanti, di conseguenza, l'ambiente scolastico e l'ambiente familiare.

Dunque, anche gli insegnanti assumono un ruolo fondamentale nella sua promozione all'interno dell'intero curriculum scolastico, essi possono fornire un ambiente ideale per nutrire la creatività, sostenerla e valorizzarla, proponendo esperienze che incoraggino gli studenti a esplorare possibilità, come attraverso la partecipazione al Premio ScriViAmo concepito da Bimed. Secondo i principi di Bimed le Scuole e le nuove generazioni devono poter attivare un processo di specializzazione per trasformare la nostra società, il nostro modo di vivere, la nostra cultura, i nostri mercati e le nostre democrazie usando la modernità e il digitale. La storia delle civiltà è la storia di una continua reinvenzione di idee, stili di vita, strutture sociali. Ogni situazione, con i suoi limiti e le sue possibilità, diventa lo scenario su cui la creatività dell'uomo può intervenire, per trovare soluzioni di volta in volta adatte al presente e, soprattutto, al futuro auspicato. Per ottimizzare lo sviluppo della società umana e volgerlo verso mete sempre più adatte a una vita piena e soddisfacente diventa fondamentale riconoscere la valenza

trasformativa e di questo talento naturale, in grado di dare senso e pienezza all'esistenza individuale e all'umanità stessa.

## IL CONCETTO DI CREATIVITÀ

Quando parliamo di «creatività» solitamente pensiamo ai quadri di Picasso, alle melodie di Mozart oppure ai libri di Marcel Proust. È spontaneo domandarsi quindi se la creatività è un'abilità che appartiene solo agli artisti o è una qualità che appartiene ad ognuno di noi. Sviluppando l'argomento «creatività», ci si può chiedere ancora: chi è dunque il creativo? Cosa significa veramente creatività? Perché ci interessa?

Per affrontare queste questioni trovo utile, come prima cosa, inquadrare storicamente l'evoluzione del lessico utilizzato in questo campo. La storia della creatività è vasta e ricca, perciò presentare una sintesi storica non è semplice, riguarda dimensioni filosofiche, psicologiche e sociologiche che si intrecciano tra loro creando un articolato mosaico. La terminologia stessa ha subito numerose variazioni nel corso degli anni: fantasia, immaginazione, intuizione, curiosità, ingegnosità, sono tutti vocaboli che nella storia sono stati sovrapposti al termine creatività.

### **Sintesi storica sul concetto di creatività**

Il costrutto di creatività inizia ad essere studiato in psicologia intorno agli anni '20 del secolo scorso; tuttavia esso ha origini più antiche.

L'antica Grecia può essere considerata il punto di partenza per analizzare la nascita del termine creatività, anche se i Greci non usavano termini corrispondenti a «creatore» o a «creare». Quest'ultimi infatti avrebbero implicato la libertà d'azione, cosa che, nell'ottica dell'epoca, gli esseri umani non potevano avere

in quanto sopra di loro vi era solo il fato. Il concetto di creatività non cambia all'epoca del primitivo cristianesimo, dove viene fatta la distinzione tra un Dio che crea dal nulla e un «artista» o «artigiano» che scopre nuove leggi: non va alla ricerca di cose che non può conoscere, né aspira alla libertà, perché anche lui è stato creato.

A lungo, quindi, l'atto del creare è stato percepito come attributo riservato alla divinità: Catullo,

Dante, Leonardo, infatti, non avrebbero mai definito se stessi dei creativi (Antonietti, Molteni, 2014). Propri dell'uomo erano invenzione, talento e genio.

Fondamentali sono stati i cambiamenti Rinascimentali, periodo in cui gli uomini hanno sperimentato il senso della propria indipendenza, della libertà e di creatività. È in questa fase che Raffaello Sanzio modella i suoi dipinti, Marsilio Ficino pensa le sue opere, Leonardo da Vinci impiega nuove forme e Michelangelo realizza la sua visione.

Ma è a Edmund W. Sinnott che dobbiamo ringraziare per averci permesso di avvicinarci alla definizione del concetto di creatività, egli sostiene, infatti, che tutte le innovazioni (fuoco, arco, ruota) non ci sarebbero state se qualcuno non avesse immaginato una situazione mai sperimentata in precedenza. Da questo momento in poi è stato possibile dedurre che il processo di immaginazione sorge quando viene introdotta la particella ipotetica "se"; tutti i processi razionali esigono delle ipotesi, che sono i prodotti dell'immaginazione. L'immaginazione creativa è il primo ingrediente del processo creativo.

## LA PERSONALITÀ CREATIVA

Nell'arte, in letteratura, nella musica, nella filosofia, nelle scienze ecc., la storia fornisce innumerevoli esempi di «personalità

creative». Per secoli si è pensato che il genio, fosse una persona nevrotica o affetta da una particolare patologia. Questo è il risultato di teorie che risalgono all'antica Grecia e ai Romani e, in tempi più recenti, agli studi di Cesare Lombroso.

Utilizzando fonti fra loro molto differenti, Lombroso sostenne che le condotte atipiche del genio fossero condizionate, oltre che da fattori ambientali socioeconomici, dall'ereditarietà e da malattie nervose. Il genio secondo Lombroso è in primo luogo un malato. In *Genio e Follia* (1864) sostenne che la creatività fosse «una forma di psicosi degenerativa appartenente alla famiglia di una affezione epilettica». Lombroso credette di trovare conferma alla sua teoria analizzando la vita di famosi geni che furono epilettici: Napoleone, Molière, Giulio Cesare, Petrarca, Pietro il Grande, Maometto, Swift, Carlo V, Flaubert, Dostoevskij, San Paolo. Allucinazioni, deliri, stati maniacali, depressione erano, secondo lui, caratteristiche degli uomini creativi. Sono stati rivelati in seguito i limiti metodologici delle ricerche di Lombroso, il quale si affidò spesso ad aneddoti e fonti non controllate (Antonietti e Molteni, 2014). Oltre ad indagare i caratteri tipici della genialità Lombroso cercò di spiegare l'origine di tale qualità per rendere comprensibile il rapporto tra «degenerazione» e «genialità». Secondo lo studioso l'uomo genio sarebbe anormale perché capace di vedere ciò che gli altri non vedono.

In tempi più recenti lo psicologo Mihaly Csikszentmihalyi descrive la personalità creativa così:

*Se dovessi descrivere in una parola quello che rende la loro personalità diversa da quella degli altri individui, sarebbe complessità. Con questo intendo [dire] che mostrano tendenze di pensiero e azione che nella maggior parte delle persone sono separate. Includono estremi contraddittori - invece di essere un "individuo" ognuno di loro è una "moltitudine". Come il colore bianco contiene tutte i colori dello spettro, loro tendono a*

*raccogliere l'intera gamma delle possibilità umane al loro interno*  
(Csikszentmihalyi, 1996).

In questo modo Csikszentmihalyi sottolinea come la persona creativa si dimostri capace di muoversi da un estremo all'altro a seconda delle esigenze della situazione in cui si trova coinvolta. Gli estremi sono vissuti entrambi con grande intensità e senza conflitto interiore.

Il genio passa quindi da essere associato al pazzo all'essere definito «complesso», capace di qualcosa di speciale. Secondo lo psicologo queste caratteristiche sono presenti in ogni individuo, ma tendenzialmente veniamo abituati a manifestare un polo solo dell'estremo.

All'interno della tematica della creatività si tende a considerare il periodo che parte dal 1950 (data di pubblicazione del celebre articolo di di Joy P. Guilford), come una tappa cruciale o come la nascita degli interessi culturali, scientifici, educativi e sociologici per gli studi in questo settore. Guilford definì la «personalità creativa» come: caratterizzata da una pienezza di vita psichica, che sa utilizzare e sviluppare adeguate strategie cognitive, si muove nell'ambito della sanità e della normalità psicologica; essa richiede libertà, sensibilità e immaginazione ed è volta all'innovazione (1950).

Ognuno di questi studi ed interventi è stato indispensabile per arrivare alla definizione di personalità creativa di cui oggi possiamo parlare: è considerato creativo colui che gode della capacità di pensiero divergente, è in grado di produrre idee nuove e originali, è anticonformista e possiede flessibilità e fluidità mentale. Spesso al tratto della creatività vengono associate erroneamente disposizioni caratteriali come scontroosità, eccessiva chiusura o al contrario eccessiva stravaganza e apertura verso l'esterno. Ma, grazie ai recenti studi, possiamo descrivere le persone creative come coloro che hanno

sviluppato una maggiore sensibilità e ricettività rispetto al mondo che le circonda. Al tempo stesso, hanno la capacità di indagare a fondo dentro se stesse, alla ricerca di sensazioni, emozioni, idee e nuove opzioni di fronte a certe situazioni.

B. Kerr (2012) individua alcune caratteristiche individuali ricollegate alla creatività:

- l'autonomia, può spingere gli individui indipendenti ad assumere atteggiamenti critici nei confronti della cultura di appartenenza, o a esprimere idee ordinarie;
- l'introversione, non intesa come mancanza di abilità sociali ma come orientamento alla riflessione;
- la curiosità, intesa come l'istinto di cercare e trovare problemi.

Quando si parla di personalità creative, non bisogna avere in mente soltanto la tipica immagine dell'artista davanti alla tela oppure dello scrittore davanti a un foglio bianco. La creatività è presente in tutti i tipi di discipline e di abilità, è un tipo di personalità caratterizzata da una mentalità aperta e dalla capacità di innovare. È una predisposizione innata ma, come il corpo, ha bisogno di determinate condizioni per svilupparsi bene. Così anche la mente necessita del "nutrimento" adeguato per potersi sviluppare al meglio.

## NON SOLO CREATIVITÀ

I vocaboli fantasia, immaginazione, invenzione e creatività nella storia sono stati accomunati in un solo significato e confusi l'uno con l'altro. Prima di continuare con l'analisi della creatività, credo sia utile fare chiarezza esponendo alcune definizioni ed esplicitando le differenze tra i concetti sopracitati. Tutte queste facoltà umane agiscono contemporaneamente, pertanto è difficile distinguere le molteplici attività e le relative operazioni. Per fare ciò utilizzerò come principale punto di riferimento il libro

*Fantasia* (1977) di Bruno Munari. Su queste basi, cercherò di chiarire l'importanza del ruolo dell'educazione nello sviluppo del pensiero creativo, spiegando che la creatività è un dono che può essere sviluppato in maniera differente in ciascuno di noi e chiarendo che educare alla creatività, aiuta ad aprire la mente e a lavorare sulla complessità.

## **Invenzione**

*Tutto ciò che prima non c'era ma esclusivamente pratico e senza problemi estetici* (Munari, 1977).

Come possiamo dedurre dalla definizione sopra citata, inventare significa pensare a qualcosa che prima non c'era. È invenzione l'ideazione di oggetti, prodotti o strumenti nuovi, o di un metodo di produzione (materiale o intellettuale) che possono rendere più facile un lavoro o contribuire al progresso della conoscenza e delle abilità tecniche; si contraddistingue dalla «scoperta», che invece, riguarda il ritrovamento o l'individuazione di cose, realtà, sconosciute ma già esistenti; diversamente l'invenzione è per lo più legata allo studio, alla sperimentazione, alla ricerca empirica o scientifica.

L'invenzione è finalizzata ad un uso pratico, non è importante il lato estetico; deve funzionare e servire a qualcosa. Il prodotto dell'invenzione nasce da relazioni che il pensiero produce sulla base di ciò che conosce, finalizzandole ad un uso concreto.

## **Fantasia**

*Tutto ciò che prima non c'era anche se irrealizzabile* (Munari, 1977).

È la facoltà che ci permette di pensare a cose nuove non esistenti prima. La fantasia, al contrario dell'invenzione, non tiene

necessariamente conto del funzionamento o della realizzabilità di ciò che si è pensato. Riguarda qualunque cosa, che essa sia assurda o impossibile; è libera di pensare a cose assolutamente inventate, nuove, mai esistite.

Il prodotto della fantasia, come quello dell'invenzione e della creatività, nasce da relazioni che il pensiero fa con ciò che conosce, è quindi più fervida negli individui che hanno più possibilità di fare relazioni.

## Creatività

*Tutto ciò che prima non c'era ma realizzabile in modo essenziale e globale (Munari, 1977).*

Può essere spiegata come l'uso finalizzato della fantasia e dell'invenzione: la creatività è esatta come l'invenzione e libera come la fantasia, ma come descritta da Bruno Munari, è applicata in modo globale. La creatività comprende tutti gli aspetti di un problema: psicologico, sociale, economico, umano.

*Il processo creativo è insito nella natura umana ed è quindi, con tutto quel che ne consegue di felicità di esprimersi e di giocare con la fantasia, alla portata di tutti. [...] Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo (Rodari, 1973).*

L'interesse relativamente recente per la creatività ha permesso di trovare metodi e strumenti attendibili per definire questa attitudine mentale. Oggi è considerato creativo il processo che porta alla produzione di qualcosa di nuovo, a una soluzione, un'invenzione, o un utilizzo degli oggetti diverso da quello a cui sono destinati. Il pensiero creativo può esprimersi nel disegno, nella pittura, nella scrittura, nell'architettura, nella scultura, nella musica ma anche nella preparazione di un pasto, nella costruzione di un utensile o nell'organizzazione di un evento o di

un viaggio (Algeri). Sul piano generale, la «creatività» è definita come capacità potenziale della mente di cogliere i rapporti e le connessioni tra le cose, le parole, le idee e le esperienze, in modo originale e inusuale rispetto al pensiero abituale o tradizionale. Antonietti, Giorgetti e Pizzigrilli (2011) hanno elencato cinque fattori che caratterizzano la creatività: fluidità, flessibilità, originalità, associazioni e ristrutturazione.

- Fluidità: è capacità di produrre numerose idee a partire da una situazione data o in riferimento a un problema. Tale capacità si connota proprio per la ricchezza e varietà di idee che il flusso del pensiero può produrre senza riferimenti alla loro qualità o adeguatezza ai fini del miglioramento della situazione.
- Flessibilità: indica la capacità di passare agilmente da una categoria di idee a un'altra, cambiando strategia ideativa. Tale capacità consente di passare da una catena di idee ad un'altra modificando il flusso di pensiero.
- Originalità: consiste nella capacità di trovare risposte insolite o uniche, cioè risposte che di solito le altre persone non forniscono. Questo fattore, in genere, fa riferimento alle risposte poco frequenti, seppur coerenti con la situazione stimolo, all'interno di un ampio campione di risposte prodotte.
- Associazioni: è la capacità di mettere insieme idee, concetti, fatti lontani tra loro che sono avvicinati da uno o più elementi intermedi così da dare origine a idee e concetti nuovi, in modo originale quanto efficace.
- Ristrutturazione: termine usato per indicare il mutamento dell'organizzazione complessiva del campo problematico. Più precisamente questo fattore esprime la capacità di cogliere la struttura della situazione data, degli elementi costitutivi e le loro relazioni per essere organizzati in modo diverso.

## Immaginazione

*La fantasia l'invenzione la creatività pensano, l'immaginazione vede (Munari, 1977).*

L'immaginazione è il mezzo per visualizzare, per rendere visibile, ciò che l'invenzione, la fantasia e la creatività pensano. Può essere definita come la facoltà di formare le immagini, di elaborarle, svilupparle e anche deformatle. Mentre l'invenzione, la fantasia e la creatività generano qualcosa che prima non c'era, l'immaginazione può rappresentarsi qualcosa che già esiste ma che al momento non c'è; non è necessariamente creativa.

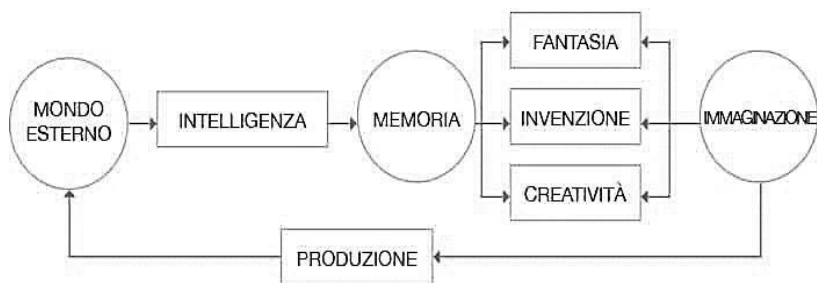


Fig 1) Schematizzazione del pensiero di Munari sulla produzione di un'idea fantasiosa, creativa o innovativa, a partire dall'attivazione degli organi sensoriali.

## IL RUOLO DELL'EDUCAZIONE

Riprendendo quanto detto sinora, un elemento basilare per lo sviluppo di queste quattro facoltà risiede nel padroneggiare diverse conoscenze; esse permettono un maggior numero di relazioni possibili tra un più ragguardevole numero di dati. Ciò non significa che una persona colta sia necessariamente una

persona fantasiosa: Munari paragona le persone, che non sono in grado di trovare delle relazioni tra quello che sanno, ad un dizionario.

*Se non usano la fantasia resteranno come un meraviglioso magazzino di dati inerti. Come un dizionario che ha tutte le parole con le quali costruire ogni poesia, ma non ha nemmeno una poesia (Munari, 1977).*

La differenza tra l'essere creativo e il non esserlo, risiede dunque, nella possibilità di sviluppare una mente capace di creare relazioni e scambi tra le conoscenze acquisite.

L'unico modo per produrre fantasia, creatività ed invenzione è quello di "creare relazioni" fra ciò che già conosciamo, in quanto non è possibile stabilire relazioni fra ciò che è sconosciuto. A tal fine, è necessario che le persone - e in particolare i bambini - possano memorizzare più dati possibili. Munari sottolinea come il processo di espansione della conoscenza debba avvenire nell'infanzia, periodo in cui l'individuo si forma e in cui, in base all'educazione ricevuta, potrà mettere le radici di un'esistenza "libera" piuttosto che "condizionata". Dato che l'immaginazione costruisce utilizzando materiali osservati nella realtà, è bene che i bambini crescano in un ambiente ricco di impulsi e di stimoli in ogni direzione. L'allargamento della conoscenza può essere proposto attraverso il gioco già all'età infantile. Il bambino che vuole fare qualcosa con le mani, agisce, raccoglie informazioni, si confronta con il materiale, lo conosce. Più farà esperienze che gli consentiranno di sperimentare l'interazione con i materiali, più arricchirà la propria comprensione del mondo. Questo gli permetterà di creare più relazioni possibili, di sviluppare la propria creatività e di acquisire un'autonoma capacità di risoluzione dei problemi che si presenteranno nel corso della sua esistenza.

Estanislaò Bachrach, uno dei maggiori esperti di neuroscienze al mondo, nel suo libro *Il cervello geniale* spiega che l'uomo è in grado di apprendere per tutta la vita, e così facendo modifica fisicamente il suo cervello e la sua rete di connessioni. Secondo Bachrach, la creatività è la capacità di connettere idee e concetti lontani tra loro e permette di creare combinazioni inedite di cose già note, attraverso la combinazione di concetti ed esperienze, che già avevamo immagazzinato nella nostra memoria. Egli spiega che la creatività non è facilmente attivabile, è una capacità collegata al contesto, per diventare creativi bisogna essere immersi in un ambiente stimolante e il più possibile privo di stress. Infatti, la creatività è favorita da momenti di calma che "abbassino il volume" della parte dominante del nostro cervello (razionale e logica), per poter ascoltare la voce della parte del nostro cervello legata ad intuizioni ed emozioni, quella in grado di generare idee creative (Kadò Flowerdsign).

Risulta chiaro che la crescita della creatività è strettamente legata all'educazione e all'ambiente in cui i bambini crescono e si sviluppano, sono determinanti, di conseguenza, l'ambiente scolastico e l'ambiente familiare.

*La ricchezza degli stimoli che vengono dalla vita vissuta, l'accumulo di esperienze, la capacità di dominare i rapporti con i propri simili e con l'ambiente circostante, quella di elaborare i dati acquisiti dissociandoli, decontestualizzandoli, decodificandoli per poi combinarli in modo nuovo e in forme autonome, insieme con la padronanza dei mezzi espressivi e delle tecniche e la motivazione a comunicare, sono i principali terreni a cui si può esplicitare un'opera di formazione che tenda al rafforzamento delle capacità creative (Vygotskij, 1972).*

Lo psicologo americano Donald Winnicott ha studiato a lungo il rapporto tra il gioco e la creatività dei bambini. Giocando, il bambino sperimenta il mondo con regole inventate da lui,

raccontando **sé** stesso e costruendo la propria personalità. A modo suo, conosce ciò che lo circonda e lo trasforma in qualcosa di nuovo. Impara a costruire, a sperimentare, a immaginare qualcosa che non esisteva prima. Un bambino che ha imparato a giocare (e che ha potuto farlo), sarà più portato a creare, a unire conosciuto e sconosciuto, realtà e immaginazione, e affronterà la vita con un bagaglio molto più ricco e creativo.

*La creatività consiste nel mantenere nel corso della vita qualcosa che appartiene all'esperienza infantile: la capacità di creare e ricreare il mondo. È l'onnipotenza del pensiero propria dell'età infantile (Winnicott).*

Le capacità creative sono una potente risorsa che ci permette di far fronte a situazioni personali e collettive critiche, trasformandole in occasioni di crescita e di apprendimento. Il pensiero creativo dell'individuo può essere promosso o inibito dal contesto sociale di riferimento e dalla facilità di accesso a diversi stimoli. Oggi sappiamo che è possibile stimolare la creatività, sin da piccoli, in famiglia e a scuola, incoraggiando i bambini a esprimere la propria personalità e lasciandoli liberi nell'utilizzo delle forme espressive (Michèle Freud).

## LA SCUOLA

*Gli studenti imparano meglio se pensano in modo efficace a ciò che studiano. Studiare e pensare non sono due entità distinte, indipendenti. Piuttosto, se gli studenti pensano a come imparare, imparano a pensare e imparano anche ciò che devono sapere con efficacia molto maggiore di quando cercano solamente di memorizzare (Sternberg, 2002).*

Arte e creatività svolgono un ruolo fondamentale nell'ambito dell'evoluzione infantile, tuttavia, per molti versi, entrambe sembrano essere oggetto di scarso interesse da parte delle istituzioni. All'interno dei programmi educativi scolastici, le discipline artistiche appaiono infatti collocate in secondo piano rispetto alle altre. Troppo spesso, a scuola, vi è la tendenza a ricompensare le risposte "giuste" e a penalizzare quelle "sbagliate". Questo atteggiamento influenza negativamente la tendenza di bambini a esporre idee originali o non scontate, a causa del timore di non soddisfare le aspettative dei docenti.

La tendenza a non "correre rischi" può minacciare l'espressione creativa a scuola. Per evitare ciò, l'insegnante dovrebbe allora creare un'atmosfera in cui lo sforzo di trovare qualcosa di personale e non convenzionale sia incoraggiato e ricompensato. È importante gratificare l'alunno per lo sforzo immaginativo compiuto, poiché le nuove idee emerse possano essere verificate ed eventualmente condurre alla soluzione desiderata.

Oggi, la scuola, in quanto contesto sociale ideale per la promozione di esperienze, si conferma come il luogo in cui è auspicabile il sostegno del pensiero creativo e divergente per il benessere dell'individuo. Dunque, gli insegnanti assumono un ruolo fondamentale nella sua promozione all'interno dell'intero curriculum scolastico (Azzam, 2009) essi possono fornire un'ambiente ideale per nutrire la creatività, sostenerla e valorizzarla, proponendo esperienze che incoraggino gli studenti a esplorare possibilità, utilizzare l'immaginazione, risolvere problemi, essere innovativi (Newton & Newton, 2014).

Queste ricerche hanno permesso di mettere a disposizione dell'insegnamento una varietà di approcci utili allo sviluppo della creatività nei bambini e hanno dimostrato l'utilità del ruolo dell'insegnante, che sfruttando esso stesso la sua creatività risulta più coinvolgente per gli studenti, ma soprattutto può promuovere il pensiero divergente e nuovi apprendimenti. In altri termini,

queste ricerche, hanno dimostrato che la creatività del docente offre ai bambini un sostegno per la crescita emotiva e intellettuale (Grainger & Barnes, 2006).

Utile a questo punto è introdurre la distinzione tra *teaching creatively* e *teaching for creativity*, del National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. Il primo termine - *teaching creatively* - è definibile come l'insieme di approcci utili a rendere l'apprendimento più interessante ed efficiente. Il secondo - *teaching for creativity* - può essere descritto come la forma di insegnamento che ha l'obiettivo di sviluppare un pensiero e un comportamento creativo negli studenti.

Questi due concetti sono in stretta relazione, in quanto insegnare la creatività (*teaching for creativity*) include e implica un insegnamento creativo (*teaching creatively*), dal NACCCE è emerso come l'attitudine creativa del docente favorisce un'atmosfera tale per cui i bambini riescono a sviluppare più naturalmente il pensiero creativo (NACCCE).

## LE INDICAZIONI NAZIONALI

Cercando nel testo ministeriale i termini creatività, pensiero creativo, attività creative, possiamo notare che queste attitudini:

- sono nominate in alcuni campi di esperienza (i discorsi e le parole, immagini suoni e colori, il corpo e il movimento) e in alcune discipline (italiano, arte e immagine, musica);
- sono citate in connessione all'arte grafica, pittorica, alla musica, al movimento e al linguaggio;
- sono associate all'immaginazione, all'espressione e alla comunicazione;
- risultano capacità fondamentali per l'incontro tra culture.

Sempre nel testo delle Indicazioni Nazionali (2012 a pag. 14, in nota), vi è il richiamo alle otto competenze chiave, in cui la creatività è citata come l'inclinazione di una persona a tradurre le idee in azione.

Con l'introduzione delle nuove Indicazioni Nazionali la figura stessa dell'insegnante ha acquistato un nuovo valore, non è più al centro del processo di insegnamento-apprendimento, ma risulta il colui che ha la possibilità di predisporre i contesti, i linguaggi, le proposte, allo scopo di garantire l'apertura a ulteriori possibilità, e di orientare consapevolmente gli alunni verso i traguardi di sviluppo individuati.

Dalle Indicazioni Nazionali: «Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo».

Allo stesso modo, è stata modificata anche la concezione stessa di progettare il curriculum, oggi quest'azione lascia più spazio a forme di insegnamento flessibili, fluide, basate sulla sperimentazione e orientate a supportare lo studente nello sviluppo di competenze trasversali: l'insegnante assume il ruolo di guida capace di predisporre ambienti in cui lo studente può apprendere secondo le modalità che meglio si adattano alle sue esigenze individuali l'insegnante è colui che fornisce i mezzi, e si rende disponibile per dare indicazioni e supporto con lo scopo ultimo di accrescere e sviluppare le capacità di ciascuno (Bottino, 2013).

Un'indagine svolta dalla Commissione Europea (Eurydice, 2011) ha sottolineato che, gli stati membri della collaborazione

europea, sono concordi alla promozione della creatività, dell'innovazione e della formazione degli insegnanti in quanto elementi essenziali e perseguibili.

*Attraverso attività di apprendimento basate su progetti che impegnano gli studenti in questioni o problemi aperti e a lungo termine [...] attività di apprendimento basate sull'indagine e la scoperta; processi di apprendimento personalizzato in cui gli studenti possano imparare con modalità consone al loro background, alle loro esperienze o ai loro interessi; processi di apprendimento individualizzato, grazie al quale gli studenti possano lavorare al proprio ritmo e in cui l'insegnamento sia adattato al livello di abilità e alle esigenze di apprendimento di ogni singolo studente (Eurydice, 2011, pp.43-44).*

Secondo Anna Craft sviluppare opportunità di «pensiero possibile» in un contesto scolastico significa coinvolgere i bambini in temi sui quali è necessario porsi domande, assumersi rischi, immaginare ed esplorare possibilità (Craft, 2001). Si sta diffondendo ultimamente l'idea che il processo creativo non è legato a un particolare contenuto o ad una disciplina e allo stesso modo, essere creativi è un'attitudine presente in ciascuno e in qualsiasi ambito.

### **Procedure di insegnamento**

Le varie procedure di insegnamento delle condotte creative sottendono precisi assunti che caratterizzano i principali orientamenti dell'indagine psicologica sulla creatività. Questi possono essere raggruppati nei seguenti modi: creatività come atteggiamento, come potenzialità e come processo.

Una prima possibilità è di intendere la creatività come atteggiamento, ossia una particolare modalità di rapportarsi alla realtà (esterna e interiore) e di interagire con essa.

L'atteggiamento creativo è stato designato come apertura verso l'esperienza, accettazione del rischio e della contraddittorietà, spirito di avventura, predilezione verso la complessità. In accordo con questa impostazione, degli aspetti che caratterizzano l'atteggiamento dell'individuo creativo, sono stati intesi come elementi di una più generale dimensione psicologica denominata *problem-finding*. Essa consiste nella tendenza a considerare vari possibili approcci al problema, ad abbandonare la via intrapresa qualora un'altra si presenti come più adeguata allo scopo, a non considerare definitivi i risultati raggiunti.

La creatività come potenzialità è da intendersi, invece, come una predisposizione o un complesso di predisposizioni che permettono all'individuo, in date circostanze, di compiere specifiche elaborazioni mentali atte a produrre risultati originali e apprezzati. Possono rientrare in questo ambito le visioni secondo cui il pensiero dell'individuo creativo sarebbe contraddistinto principalmente da fluidità di idee, flessibilità, originalità, aspetti della mente virtualmente idonei a garantire un'elevata probabilità di reperire idee inusuali e utili.

Una terza possibilità è di ritenere che per sviluppare la creatività degli alunni occorra addestrarli a compiere particolari processi, ossia ad innescare forme di funzionamento mentale abitualmente non attivate. Per esempio, un particolare processo implicato nel pensiero creativo è la ristrutturazione: la soluzione creativa di un problema risiede nel considerare il problema stesso da un differente punto di vista in modo che emergano nuove relazioni. Possono essere collocate in quest'ambito le concezioni secondo le quali la creatività consisterebbe nel compiere associazioni/accostamenti desueti di idee e le concezioni secondo cui la creatività risulterebbe da operazioni quali il ricombinare in nuova maniera esperienze precedenti o l'individuare aspetti comuni in realtà diverse.

Ciascuna di queste tre visioni ha sviluppato proposte operative coerenti con lo specifico assunto di base, da applicarsi in contesti scolastici e lavorativi. Ci si può a questo punto chiedere se sia possibile integrare le tre prospettive, immaginando degli interventi educativo-formativi volti a cambiare atteggiamenti, a promuovere potenzialità e ad insegnare processi. L'esperienza documentata in varie sperimentazioni e interventi formativi rivolti agli insegnanti nel corso di molti anni si è basata sulla scommessa che sia possibile operare simultaneamente su vari piani e andare oltre una visione dell'educazione alla creatività quale acquisizione di meccaniche strategie operative e, sul versante opposto, dare concretezza e precisione ai generici appelli offerti agli educatori affinché concedano agli allievi la libertà di espressione, la possibilità di seguire le loro curiosità e di raccogliere le loro intuizioni.

È interessante osservare che la creatività è posta come strumento chiave per affrontare lo studio di qualsiasi disciplina e l'approccio ad ogni argomento. A questo proposito potrebbe essere utile vedere il video dal titolo "Cambiare i paradigmi dell'educazione" in cui Ken Robinson tratteggia un nuovo modello di apprendimento basato proprio sul pensiero creativo, sul problem solving e sullo sviluppo delle capacità emozionali ed artistiche.

### **L'approccio educativo**

L'approccio educativo utilizzato a scuola spesso porta ad abbattere la creatività degli studenti. Il metodo più diffuso tende a far convergere le risposte degli alunni, indirizzandoli verso un'unica risposta, ritenuta "corretta". In questo modo il pensiero degli alunni viene indirizzato, bloccato e reso univoco; viene condizionata negativamente la capacità di ragionamento e di immaginazione. Un interessante esperimento fatto da Elad Segev,

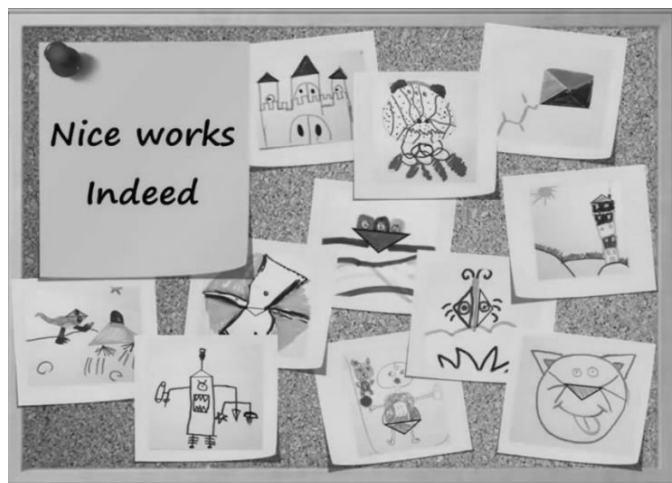
in una scuola primaria, ha dimostrato l'importante influenza delle consegne ad un compito e che tendenzialmente quando vengono poste domande circoscritte e semplici, anche le risposte hanno le stesse caratteristiche.

Durante questo esperimento è stato dato, ad alcuni alunni della scuola primaria, il disegno di un triangolo. Ad un gruppo di essi, è stato chiesto di "completare il disegno nel modo corretto"; al secondo gruppo di "completare il disegno". L'idea che ci potesse essere una soluzione esatta ha portato i bambini del primo gruppo a "limitare" la loro creatività producendo un elaborato ripetitivo e stereotipato (Fig. A).



(Fig. A) Completa il disegno nel modo corretto  
L'80% dei bambini ha rappresentato una casa utilizzando circa 2 colori

L'altro gruppo, libero da blocchi mentali, ha risposto in modo molto più fantasioso e libero (Fig. B).



(Fig. B) Completa il disegno  
I bambini hanno utilizzato in media 5 colori

L'attuazione di numerose ricerche, ha provato che nella scuola dell'infanzia e primaria è possibile un'educazione alla creatività. I risultati acquisiti attestano che, un'adeguata formazione degli insegnanti e una specifica stimolazione didattica, possono incentivare nei bambini dinamiche mentali che favoriscono l'emergere di flussi di pensiero ricchi, diversificati e originali. I dati delle indagini svolte, tuttavia, non si limitano a confermare la possibilità di sviluppare la creatività infantile, ma forniscono anche più precise indicazioni sul modo in cui potrebbe essere fatto, circa le figure educative che possono essere coinvolte e sui bambini cui è rivolto l'intervento educativo. L'insegnante non dovrebbe avere l'obiettivo di sviluppare una creatività fine se stessa e tantomeno ha il compito di insegnare a disciplinarla. Lo scopo dell'insegnante dovrebbe essere quello di consentire ai

propri alunni di scoprire la propria creatività come risorsa, e di intuire quanto essa possa essere funzionale alla risoluzione di problemi nella vita di tutti i giorni. I docenti hanno la possibilità di accompagnare i propri allievi in un percorso di apprendimento in cui ognuno può utilizzare le proprie risorse personali, trovando soluzioni ai problemi autonomamente, scoprendo modi originali di organizzare un compito, usando procedure più vicine e congeniali al proprio stile di apprendimento, cognitivo, e di personalità (Giampietro, 2018). Anna Oliverio Ferraris (1996) riporta le parole di David H. Feldman a proposito dello sviluppo della creatività ribadendo il fatto che, dopo la famiglia, la fonte più decisiva di cognizioni è costituita dagli insegnanti.

Per quanto l'influenza della scuola e dell'insegnante sia notevole lo sviluppo del pensiero creativo non dipende esclusivamente da queste variabili ma è dato dall'interazione fisica e cognitiva, dal clima sociale, quindi da tutti gli ambienti nel quale i soggetti agiscono, propongono idee e discutono. Perciò non basta potenziare il setting scolastico o migliorare la qualità dell'interazione, non bastano le capacità dell'insegnante nel gestire e suscitare l'inaspettato; servono atteggiamenti che consentono ai bambini di riflettere sui processi cognitivi implicati nella risoluzione di problemi concreti e insegnare loro ad imparare dalle idee degli altri, in modo da poter applicare questa abilità in ogni contesto scolastico o extrascolastico.

## **La famiglia**

Alcuni studi svolti negli anni '70 hanno dimostrato che lo stile educativo e la personalità dei genitori possono condizionare positivamente o negativamente il pensiero creativo del bambino (D'Alessio, Manetti 1976). Fattori favorevoli all'aumento della creatività si rintracciano in un rapporto educativo improntato all'antidogmatismo, sulla tolleranza e sul rispetto dell'autonomia.

Osborn ha messo in luce che i bambini producono un maggiore numero di idee quando i loro tentativi vengono premiati, al contrario l'ostilità e la disapprovazione inibiscono l'individuo. Anche Bishop e Chance (1971) hanno rilevato che bambini di madri "astratte" (caratterizzate da apertura mentale, adattabilità e capacità di entrare in diversi punti di vista) mostrano un maggior potenziale creativo rispetto ai bambini di madri "concrete" (caratterizzate da concretezza, chiusura di fronte alle novità e alto assolutismo). Possiamo perciò citare tra gli aspetti che favoriscono lo sviluppo della creatività nella relazione genitori-figli:

- un rapporto non controllante, capace di concedere autonomia;
- un atteggiamento di fiducia nelle capacità di autoregolazione del bambino (Bishop, 1971; Helson 1968).

Questo tipo di rapporto implica la presenza di opportunità concrete di espressione e di gioco, non condizionate da modalità rigidamente definite, ma aperte a possibilità diverse; infatti la creatività è legata allo spirito di iniziativa e perciò il bambino dovrebbe avere un ruolo attivo.

Altri autori hanno evidenziato che le caratteristiche dell'ambiente familiare sono determinate oltre che dai genitori anche dai figli; in tal senso l'ambiente di vita di un bambino è influenzato dalla presenza dei fratelli, dal loro numero e dalla sua posizione in ordine di età rispetto ad essi. Ad esempio, l'essere primogenito comporta spesso l'aver più opportunità di stimolazione fisica e verbale, un maggiore apprezzamento e interesse nei riguardi del raggiungimento delle varie tappe dello sviluppo da parte dei genitori e, infine, una posizione di leader nei confronti dei fratelli più piccoli (Algeri).

Riassumendo, le ricerche hanno dimostrato che genitori tolleranti, aperti che favoriscono l'indipendenza e la libertà d'espressione di pensiero dei loro figli, pur trasmettendo valori come l'ordine e

il rispetto, stimolano la loro creatività, il pensiero divergente, rafforzando la loro autostima. Tutte qualità che portano nel bambino ad avere un senso di sicurezza che li spinge a “buttarsi”, a rompere gli schemi e ad uscirne per crearne di nuovi, realizzando così l’atto creativo.

### **Collaborazione scuola-famiglia**

La scuola è animata dalla presenza di diversi attori sociali: insegnanti, dirigente scolastico, alunni, personale non docente e genitori. Quasi tutte le figure hanno un ruolo istituzionalizzato e preciso, tranne il genitore, che viene riconosciuto come un’agente di cooperazione per il raggiungimento degli obiettivi scolastici. (Gilli et all.). La crescita del bambino è profondamente influenzata sia dagli insegnanti che dai genitori. Infatti, da una parte la famiglia rappresenta il primo luogo dove il bambino vive le relazioni e gli affetti; dall’altra, la scuola può essere definita come l’istituzione formale, destinata alla trasmissione di nozioni, della cultura, e all’educazione delle nuove generazioni. Il bambino impara a socializzare in famiglia, attraverso lo sviluppo di un attaccamento sicuro nei confronti delle figure genitoriali che lo rendono capace di esplorare l’ambiente in senso fisico, sociale ed emotivo. D’altra parte, una delle principali funzioni della scuola, è la promozione di un processo di emancipazione degli alunni dai genitori con l’interiorizzazione di valori e norme sociali. Un elemento di condivisione tra famiglia e scuola è perciò la promozione del benessere dei bambini. La scuola, infatti, non rappresenta più solo un luogo di apprendimento, ma insieme alla famiglia costituisce un contesto di formazione per l’intero arco di vita. La collaborazione scuola-famiglia è un fattore di successo per lo sviluppo dei bambini, per l’apprendimento e influisce sui processi di socializzazione. Perciò per promuovere efficacemente lo sviluppo del pensiero creativo nel bambino è consigliabile

promuovere in entrambi i contesti potenziare nel bambino il pensiero divergente, la curiosità, la motivazione ed infine promuovere la capacità di ipotizzare soluzioni. In entrambi i contesti per favorire lo sviluppo di capacità creativi è necessario agire sul «clima» del contesto in cui si opera, arricchendo l'ambiente, concedendo maggiore autonomia e possibilità di iniziativa personale, incentivando la sperimentazione e instaurando relazioni interpersonali improntate all'accettazione, stabilendo forme di comunicazione non direttive (Gilli et all.).

### **PERCHE STIMOLARE LA CREATIVITÀ?**

È da più parti affermato che le attività espressive possono sostenere legami sociali, autostima, benessere psicologico e senso del bello, tutti fattori che incoraggiano lo sviluppo della persona in senso positivo. In questo capitolo elencherò alcune motivazioni per cui stimolare la creatività può essere definito funzionale e necessario, utilizzando come punto di partenza alcuni esperimenti e alcune ricerche sull'argomento. Metterò in luce la capacità della creatività di incrementare la resilienza, di abbattere i pregiudizi, aumentare la capacità di gestione del conflitto, di migliorare le performance sportive, aumentare l'autostima e condizionare il mondo del lavoro, per rendere chiara l'importanza di incentivare lo sviluppo della creatività nelle giovani menti.

### **Ha una funzione equilibratrice**

Generalmente i bambini vengono descritti come dotati di una grande fantasia, perché nei loro discorsi e nei loro disegni vengono rappresentate immagini irreali. In realtà, i bambini, proiettano tutte le loro conoscenze per spiegare ciò che per loro

è ignito, e per questo motivo le immagini da loro descritte risultano fantastiche. Per un bambino, che conosce ancora poco del mondo, qualunque cosa ha le sue stesse qualità: la palla grande sarà la mamma della palla piccola; la palla avrà freddo o caldo come lui; non si tratta perciò di fantasia, ma di proiezione del proprio mondo noto su ogni cosa (Munari, 1977).

L'attività creativa svolge una funzione equilibratrice nel complesso sistema della vita psichica dell'individuo. Venendo a contatto con la realtà, il bambino si imbatte in una serie di difficoltà e d'avversità che vive in modo drammatico. Emergono, inevitabili, delle frustrazioni che potrebbero portare il soggetto a concepire il reale in modo pericoloso ed ostile. Ma la creatività permette al bambino di rendere flessibili, ai propri desideri ed alle proprie aspettative, le manifestazioni reali, attraverso la trasformazione fantastica dei dati, degli oggetti e delle vicende concrete. In tal modo la durezza e l'aggressività del mondo vengono ammorbidite, modificate, e il bambino trasforma il reale in una serie infinita di fatti immaginari, soddisfacenti e piacevoli. L'animismo infantile è un modo di leggere il reale. I bambini "danno vita" a cose inanimate trasfigurandole secondo i loro bisogni interiori e i loro desideri. Con la creatività, il reale pericoloso ed avverso viene esorcizzato e in tal modo vengono neutralizzati conflitti e frustrazioni.

Inoltre, la fantasia permette di evocare situazioni felici e rassicuranti, permette al bambino di "giocare" con i suoi fantasmi e di sistemarli in vicende gradevoli o sgradevoli, con sicure vittorie conclusive. In tal modo il bambino appaga desideri nascosti difficilmente realizzabili. L'elemento magico è una creazione diretta a controllare, a proprio piacere, il mondo reale ed a piegarlo alle proprie aspettative. Nel mondo della fantasia l'inverosimile e l'incredibile diventano possibili e realizzabili. Con la creatività, il mondo esterno e quello interno perdono i rispettivi confini, s'intersecano e si mescolano. Il mondo della fantasia si

carica di elementi concreti, e il mondo reale viene trasfigurato. Il gioco simbolico allora non è solo un ricordo delle esperienze vissute, ma una vera e propria rielaborazione creatrice, un processo attraverso il quale in bambino congiunge tra loro le informazioni tratte dall'esperienza per costruire una realtà rispondente ai suoi bisogni e alle sue curiosità. Nei primi due anni di vita il bambino sperimenta il mondo attraverso l'azione, le attività pratiche e manipolative. Il gioco permette la rielaborazione dei sentimenti e delle emozioni vissute dal bambino nella realtà quotidiana.

Lo psicologo americano Donald Winnicott ha studiato a lungo il rapporto tra il gioco e la creatività dei bambini. Giocando, il bambino sperimenta il mondo con regole inventate da lui, raccontando **se** stesso e costruendo la propria personalità. A modo suo, conosce ciò che lo circonda e lo trasforma in qualcosa di nuovo. Impara a costruire, a sperimentare, a immaginare qualcosa che non esisteva prima. Un bambino che ha imparato a giocare, sarà più portato a creare, a unire conosciuto e sconosciuto, realtà e immaginazione, e affronterà la vita con un bagaglio molto più ricco e creativo.

*La creatività consiste nel mantenere nel corso della vita qualcosa che appartiene all'esperienza infantile: la capacità di creare e ricreare il mondo. È l'onnipotenza del pensiero propria dell'età infantile (Winnicott).*

## **Incrementa la resilienza**

Il termine resilienza è stato utilizzato la prima volta dalle scienze dei materiali, per esprimere la capacità di un materiale di assorbire l'energia di deformazione elastica a cui viene sottoposto (ad esempio un urto), riacquistando la propria forma originaria. Oggi questa parola viene utilizzata nel linguaggio

comune, per descrivere quel processo di riadattamento messo in atto da una persona, di fronte ad avversità di vario tipo, come traumi, tragedie, difficoltà personali e fonti di stress.

Il concetto di resilienza indica perciò, anche la capacità di affrontare in maniera positiva gli avvenimenti traumatici e le difficoltà, attraverso l'utilizzo di risorse individuali senza gravi compromissioni psicologiche (Werner, 1993). Si possono perciò, definire resilienti le persone che, in situazioni ostili, riescono ad affrontarle efficacemente, riuscendo a rimodellare la propria vita in modo produttivo e positivo. Oggi sappiamo che la resilienza è una capacità che può essere appresa, e che è strettamente condizionata dalla qualità degli ambienti di vita, dai contesti educativi, i quali possono promuoverne l'acquisizione e lo sviluppo o meno (Tutino, Balconi, 2014). L'esistenza di un rapporto tra resilienza e creatività è ampiamente dimostrata, così come è condivisa l'opinione che per affrontare esperienze impreviste sia importante incoraggiare un processo di ripresa attraverso attività creative.

*Accettare un limite, nostri o imposti dall'esterno, non significa arrendersi. L'immaginazione, unita a una buona dose di determinazione, ci permette di spingere lo sguardo più lontano e di metterci in discussione. Solo così possiamo cambiare direzione e trasformare i momenti negativi in una nuova opportunità (Milani).*

Incontrare degli ostacoli è una condizione normale, sperimentata da chiunque voglia produrre qualcosa di nuovo. Il processo creativo è caratterizzato da errori e difficoltà di vario genere, che sembrano oscurare le soluzioni di un problema. La resilienza può essere sviluppata e rinforzata, rendendo efficienti le nostre risposte alle situazioni difficili.

*La resilienza non è una condizione ma un processo: la si costruisce lottando (Vaillant, 1993).*

A. Milani, autore di *Pensare Creativo*, studiando storie personali di individui che hanno dimostrato la propria resilienza, descrive quattro principi che combinano resilienza e creatività:

- accettare i propri limiti;
- usare l'immaginazione;
- rifiutare i no;
- trasformare i momenti negativi.

Di fronte ad uno stesso evento, possono presentarsi risposte diverse da parte degli individui, legate al loro tipo di funzionamento psicologico, alla struttura di personalità, all'epoca evolutiva di sperimentazione del trauma, alle caratteristiche della famiglia e ad altro ancora (Tutino, Balconi, 2014). I bambini rappresentano la porzione di popolazione più consistente, in cui le conseguenze legate al trauma, come la paura, la rabbia, la tristezza si intersecano con i naturali percorsi di sviluppo. Per questo, è risultato importante identificare delle risorse capaci di stimolare i bambini ad esternare le emozioni e gli eventi dolorosi che il trauma comporta.

L'attività pittorica ha rivelato, un potere terapeutico, dimostrandosi un importante sostegno per i bambini incapaci di esprimere sé stessi e utile alla riduzione dello stress dovuto ad un trauma o ad un lutto. L'assunto di base di queste teorie risiede nel fatto che l'atto di disegnare, favorisce nei bambini vittime di un trauma, risorse capaci di guidarli attraverso l'evento traumatico, migliorandone la comunicazione, arricchendone la memoria e fornendo un supporto positivo alla loro capacità di resistenza sia immediata che a lungo termine; la creatività viene stimolata indirettamente: il disegno attiva dei meccanismi che spingono il bambino a esprimere graficamente i propri stati emotivi interni, utilizzando un simbolismo specificatamente da lui creato (Tutino, Balconi, 2014).

## Abbatte i pregiudizi e gli stereotipi

Lo stereotipo e il pregiudizio possono essere considerati delle vere e proprie scorciatoie di pensiero che la nostra mente adopera per attribuire un senso alla realtà. Ma, nonostante abbiano un'indiscutibile utilità, questi processi possono essere anche la causa di errori di categorizzazione: sottovalutazione delle diversità intergruppi e sopravvalutazione delle differenze tra gruppi (Asti, 2017). In psicologia lo stereotipo coincide con una credenza in base alla quale un gruppo di persone attribuisce alcune caratteristiche a un altro gruppo di individui. Simile alla connotazione più negativa di uno stereotipo, il pregiudizio è un'opinione preconcepita non basata su conoscenze precise e dirette del fatto o della persona (Asti, 2017). Il pregiudizio è caratterizzato da una componente cognitiva (insieme di credenze valutative), una affettiva (emozione legata all'atteggiamento) e una comportamentale (relativa alle azioni dell'individuo). Non è semplice da modificare in quanto la sua componente affettiva rende l'individuo resistente al ragionamento e la componente cognitiva porta la persona ad essere inflessibile, ne consegue una forma di rigidità che conduce all'evitamento e al rifiuto (Colombo, Valenti, 2018).

Alcuni studi hanno dimostrato che incrementare le occasioni di contatto con chi è diverso, in modo da conoscerlo meglio e elaborare delle opinioni su esperienze dirette, è utile all'attenuazione dell'atteggiamento alla base del pregiudizio.

La creatività si è dimostrata un punto di partenza efficace per la promozione di questo contatto, essa riesce ad opporsi alle rigidità, sia affettive che cognitive, che portano alla formazione e al mantenimento degli stereotipi. La creatività influenza la rappresentazione del diverso da sé: i più creativi riescono, in genere, a vedere il diverso come simile a sé, una persona con cui è possibile confrontarsi e trarre vantaggio dalle reciproche

differenze; chi possiede livelli bassi di creatività, al contrario, vede spesso la personalità diversa come distante da sé, ma anche inferiore, più piccola (Colombo, Valenti, 2018).

Colombo e Valenti hanno spiegato, attraverso la loro ricerca, che la creatività permette di percepire l'altro e la realtà, da molteplici prospettive e di interpretare il "limite" come potenziale fonte di crescita. In particolare, attraverso il loro studio, hanno riscontrato che allenarsi a ricoprire ruoli differenti in successione, in rappresentazioni accuratamente ragionate, aiuta a sperimentarsi nella realtà, a modificare il proprio punto di vista, a esprimere il non detto e a mettersi in contatto con altri sé possibili per poi lasciarli emergere. Lo sviluppo di questa capacità offre la possibilità di vedere l'altro e la realtà in modo più completo, di comprendere come soluzioni e associazioni insolite propongano dei vantaggi. Allenare la creatività attiva, un atteggiamento di scoperta e di ricostruzione dei propri schemi mentali, permette di trovare nella diversità, di tutti e di ognuno, un'occasione di crescita.

### **Incrementa la capacità di gestione del conflitto**

Numerosi autori descrivono il conflitto come un processo naturale del percorso di crescita dell'individuo, in quanto spesso rappresenta il punto di partenza per un cambiamento individuale all'interno del contesto sociale, perciò, è importante considerare le modalità con cui viene espresso. Al conflitto vengono generalmente associati i termini «rabbia» e «aggressività» ai quali, tendenzialmente, viene attribuita una valenza negativa, che ne svaluta la natura funzionale e protettiva.

Come suggerito dalle linee guida dell'American Psychological Association, l'incapacità nel gestire la rabbia rappresenta un fattore di rischio per i compiti di sviluppo che l'individuo deve

affrontare nelle diverse fasi del ciclo di vita, invece, essere assertivi sembra favorire una crescita sana e armonica.

La creatività rappresenta un valido strumento nella gestione del conflitto. In questo contesto, è intesa come la capacità di ristrutturazione cognitiva della situazione conflittuale e come metariflessione sui processi coinvolti nella relazione. Infatti, partendo dalla questione che accende il conflitto, essere creativi permette di riconsiderare il problema in modo differente rispetto al principio, e di individuare vie di uscita accontentanti per tutti. In questo caso essere creativi significa possedere la capacità di valutare la situazione conflittuale in modo complesso (ristrutturazione cognitiva) usando le proprie personali capacità espressive. La ristrutturazione cognitiva riguarda una tipologia di pensiero che permette di riorganizzare gli elementi di un problema conferendo loro un valore differente, ed esempio cambiandone il ruolo o la prospettiva, ridefinendo quelli essenziali e quali periferici. Lo stesso Guilford spiega che la creatività riguarda anche la possibilità di andare al di là di quanto contenuto in una situazione, per esplorare varie direzioni e produrre qualcosa di nuovo. La creatività può essere associata, in questo caso, alla capacità di acquisizione di un nuovo e più profondo punto di vista.

### **Migliora l'autostima**

Una prima definizione del concetto di autostima si deve a William James (cit. in Bascelli e all, 2008), il quale la concepisce come il risultato scaturente dal confronto tra i successi che l'individuo ottiene realmente e le aspettative in merito ad essi.

Infatti, l'autostima di una persona non scaturisce esclusivamente da fattori interiori individuali, ma hanno una certa influenza anche i cosiddetti confronti che l'individuo fa con l'ambiente in cui vive.

A costituire il processo di formazione dell'autostima vi sono due componenti: il sé reale e il sé ideale.

È possibile definire l'assertività come una struttura concettuale di natura funzionalistica, finalizzata alla razionalizzazione della condotta con se stessi e verso gli altri, il cui obiettivo è la massima condivisibilità e accettabilità tra le persone, seguendo norme, comunicazioni e modalità di iterazione efficaci in quest'ottica (Antonietti, Molteni, 2014, p.290).

Il sé reale non è altro che una visione oggettiva delle proprie abilità; corrisponde a ciò che noi realmente siamo.

Il sé ideale corrisponde a come l'individuo vorrebbe essere.

L'autostima scaturisce per cui dai risultati delle nostre esperienze confrontati con le aspettative ideali. Maggiore sarà la discrepanza tra ciò che si è e ciò che si vorrebbe essere, minore sarà la stima di noi stessi.

Uno studio recente, pubblicato sul Journal of Positive Psychology (Tamlin, Conner, DeYoung & Paul, 2016), ha messo in luce che il coinvolgimento in un'attività creativa ogni giorno, può favorire uno stato d'animo positivo e influire sulla felicità e sulle relazioni interpersonali.

*Il pensiero creativo permette di allontanare i pensieri negativi, che limitano la capacità di esplorare il mondo interiore. La creatività del pensiero può liberare dal malessere, in quanto libera la mente dalle limitazioni acquisite dalla società (Algeri).*

Lo studio condotto dall'Università di Otago, ha coinvolto 658 studenti universitari i quali, tenendo un diario, hanno annotato i loro stati emotivi. Dopo 13 giorni, gli studiosi hanno interpretato i contenuti, confrontandoli con i dati sulle attività svolte durante quel periodo dagli studenti. Dall'analisi è emersa una chiara corrispondenza tra le emozioni positive registrate, e i giorni in cui i ragazzi si dedicavano ad attività creative. Uno studio di K.

Lambert, invece, ha messo in evidenza che le attività manuali possono migliorare la salute mentale. Lambert ha dimostrato che il lavoro manuale soddisfa il bisogno di creare e manipolare qualcosa. Lavorare e maneggiare un oggetto permette all'individuo di perdere l'autoconsapevolezza: implica uno stato flow, in cui la creatività opera e dove il processo stesso diventa il protagonista. Riuscire a apprezzare il processo, piuttosto che ricercare i conseguenti risultati, permette all'autostima di migliorare e consolidarsi.

## **Il lavoro ha bisogno di creatività**

*Creatività, una competenza di cui non potremo più fare a meno*  
(lsole24ore.com).

La creatività è una risorsa, lo si può comprendere leggendo il report intitolato "The Future of Jobs and Skills", pubblicato nel gennaio del 2016, dal World Economic Forum. Allo scopo di descrivere come cambierà il lavoro nel 2020, sono state coinvolte nell'indagine, svolta a livello mondiale, centinaia di aziende leader.

*Siamo attualmente immersi nella cosiddetta 4<sup>a</sup> rivoluzione industriale, che nel giro di pochi anni trasformerà radicalmente le nostre vite e il nostro modo di lavorare.*

*Serviranno nuove competenze e nuove abilità* (The Future of Jobs and Skills).

Milani nell'articolo *Perché il lavoro ha bisogno di creatività*, ha messo a confronto 10 skill ritenute fondamentali nel 2015 con quelle che lo saranno nel 2020 (Fig. 3).

## Top 10 skills

### in 2020

1. Complex Problem Solving
2. Critical Thinking
3. Creativity
4. People Management
5. Coordinating with Others
6. Emotional Intelligence
7. Judgment and Decision Making
8. Service Orientation
9. Negotiation
10. Cognitive Flexibility

### in 2015

1. Complex Problem Solving
2. Coordinating with Others
3. People Management
4. Critical Thinking
5. Negotiation
6. Quality Control
7. Service Orientation
8. Judgment and Decision Making
9. Active Listening
10. Creativity

(Fig. 3) Le 10 skill ritenute fondamentali nel 2015 e quelle che lo saranno nel 2020, pubblicate nell'articolo *Perché il lavoro ha bisogno di creatività* di Alessandro Milani.

La creatività passa dal 10° al 3° posto ed è stata aggiunta l'intelligenza emotiva (capacità di riconoscere e gestire le emozioni). Le indagini hanno previsto che il nuovo mondo del lavoro, avrà bisogno di figure professionali che riescano a unire pensiero creativo e alta tecnologia, in settori diversi ma sempre più collegati tra loro: robotica, scienza dei materiali, biotecnologie, trasporti, intelligenza artificiale, big data, e così via (Milani). Il fatto che i confini disciplinari siano sempre meno netti, e che cresca l'esigenza di competenze trasversali, è un altro fattore che spiega perché la creatività sarà fondamentale nel 2020.

*La creatività non è affatto artistica, anche se si può usare l'arte per essere creativi, questi due aspetti non sono legati in modo univoco, il che è un concetto molto interessante. Se la creatività non è legata all'arte, allora cos'è? Come si può definire se si è creativi? (Stephan Mumaw).*

Secondo Mumaw, la creatività è la soluzione dei problemi con rilevanza e innovazione. La rilevanza è il livello con cui un problema viene realmente risolto e deve poter essere riscontrata.

Mentre l'innovazione è proprio quel livello di unicità o originalità che quella soluzione possiede. È questa relazione tra creatività e innovazione che rende la prima un elemento così importante oggi nel mondo del lavoro: per tutte le aziende oggi è fondamentale innovare continuamente per andare avanti, migliorare, rimanendo competitive e riuscendo ad affrontare nuove sfide e problemi che richiedono un grande sforzo dell'organizzazione.

Uno studio IBM, ha segnalato che la creatività è l'attitudine, oggi, ritenuta più importante per i leader: in un mondo che diventa sempre più articolato e in continuo cambiamento, sarà la creatività a distinguere i migliori manager, quelli che promuovono l'innovazione, stimolano gli altri ad abbandonare approcci obsoleti e ad assumere rischi ponderati. Un altro studio, sulla preparazione della forza lavoro, condotto dal Conference Board in US, ha confermato quanto detto sinora, infatti il 97% dei datori di lavoro (presi in esame) ha dichiarato che la creatività è di crescente interesse, incoraggiata dalla necessità delle aziende di innovare continuamente.

## CONCLUSIONE

Nel nostro tempo la creatività è ritenuta un'abilità fondamentale ed è considerata una *life skill* in quanto stiamo vivendo in un mondo di rapidi avanzamenti tecnologici, sempre più complesso dove è diventato cruciale adattarsi in continuazione all'ambiente in continua trasformazione. Questa evoluzione culturale richiede agli individui, oggi più che mai, una flessibilità inedita. Su queste basi Bimed si è rivelato uno strumento efficace per promuovere la crescita degli alunni i quali attraverso l'esperienza della Staffetta di Scrittura dovrebbero apprestarsi a divenire uomini e donne del domani, più consapevoli

dell'importanza dei punti di vista altrui, della diversità del mondo che li circonda e dell'importanza dei valori veri della vita.

## BIBLIOGRAFIA

Annarumma M., (2010), *Il metodo Feuerstein in teoria e sperimentazione*, Aracne, Roma.

Antonietti A., Giorgetti M., Pizzingrilli P. (2011), *Io penso creativo: Valutare e potenziare gli aspetti creativi del pensiero*, Firenze, Giunti.

Antonietti A., Molteni S., (2014), *Educare al pensiero creativo*, Erickson, Trento.

Azzam A.M., (2009), *Why Creativity Now? A conversation with Sir Ken Robinson*, in "Educational Leadership", v67, n1, p22-26

Bottino R. M. (2013), *Libri di testo digitali e nuove tecnologie a scuola*, in D. Persico, V. Midoro, a cura di, *Pedagogia nell'era digitale*, Edizioni Menabò, Ortona.

Bruner, J. (1965), *The growth of mind*, in "American Psychologist", 19(1), pp. 1-15.

Cinque M. (2010), *La creatività come innovazione personale*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", III, 2 / Dicembre.

Csikszentmihalyi M., (1996), *Creativity*, Harper, New York.

Deitrich A., (2007), *Introduction to Consciousness*, Palgrave MacMillan, New York.

Gadner H., (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books Inc., New York.

Grainger T., & Barnes J. (2006), *Creativity in the primary curriculum NYC*, in Arthur J., Grainger T., Wray D., eds., *Learning to Teach in the Primary School*, Routledge, London.

Grainger, T., Barnes, J., & Scoffham, S. (2004), *A creative cocktail. Creative teaching in initial teacher education*, in "Journal of Education for Teaching", 30, pp. 243-253.

- Guilford, J. P. (1967), *The nature of human intelligence*, McGraw-Hill, New York.
- Guilford, J.P. (1950), *Creativity*, in "American Psychologist", 5, pp. 444-454.
- Hildebrand, V. (1991), *Young children's care and education: Creative teaching and management*, in "Early Child Development and Care", 71, pp. 63-72.
- Munari B. (1977), *Fantasia. Invenzione, creatività e immaginazione*, Laterza, Bari.
- Rodari G., (1973), *La grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.
- Sternberg R.J., (1994), *La sabiduría: su naturaleza, orígenes*, Desclée de Brouwer, Paris.
- Testa A. (2010), *La trama lucente. Che cos'è la creatività, perché ci appartiene, come funziona*, Rizzoli, Milano.
- Tutino S., Balconi M. (2014), *Promuovere la creatività per una gestione assertiva dei conflitti negli adolescenti*, in Antonietti A., Molteni S., a cura di, *Educare al pensiero creativo. Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro*, Erickson, Trento
- Vaillant G.E. (1993), *The Wisdom of the Ego*, Harvard University Press, Cambridge.
- Vygotskij L.S., (1972), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma. ed. or. 1930.

## SITOGRAFIA

- <https://www.davidealgeri.com>
- <https://www.treccani.it> [www.creativecorporatculture.com](http://www.creativecorporatculture.com)
- <https://www.nuovoutile.it>
- <https://www.libreriauniversitaria.it>[www.forma-mentis.net](http://www.forma-mentis.net)
- <https://www.metisjournal.it>
- <https://www.bimed.net>

[https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ictkeydata\\_on\\_learning\\_and\\_innovation\\_through\\_ict\\_2011\\_summary.pdf](https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ictkeydata_on_learning_and_innovation_through_ict_2011_summary.pdf)

## INSEGNANTE E STUDENTE IN RELAZIONE.

### DALLA TEORIA ALLE METODOLOGIE APPLICABILI IN CLASSE<sup>11</sup>

SILVIA FERRARI

#### LA RELAZIONE EDUCATIVA

Le relazioni tra bambini e adulti e la qualità di questi legami hanno un ruolo fondamentale per lo sviluppo emotivo, relazionale e cognitivo del bambino. Se la relazione è carente o disturbata, i successivi livelli di azione potrebbero risultare compromessi, e il disagio che si crea potrebbe portare allo sviluppo di disturbi emozionali o problemi anche gravi (Cramerotti, 2016).

Il progetto Bimed, attraverso la scrittura creativa, crea situazioni di condivisione con coetanei e insegnanti nelle quali si possono adottare diverse metodologie per migliorare le relazioni all'interno della classe.

In questo capitolo andremo ad analizzare le teorie sociali alla base delle relazioni le quali possono essere un buon punto di partenza per poi suggerire metodologie utili alla tutela dei legami che si creano in classe.

---

<sup>11</sup> Tesi discussa a Genova, presso il DISFOR, il 5 giugno 2019. Relatrice Prof.ssa Anna Antoniazzi, correlatore Prof. Davide Parmigiani, correlatrice esterna Prof.ssa **Laura** Faorlin.

## LA TEORIA GENERALE DEI SISTEMI

La teoria generale dei sistemi (TGS) considera il mondo come un organismo dotato di principi e leggi coinvolgenti la totalità delle sue componenti costitutive, donando così una struttura gerarchica alla sua moltitudine di elementi organizzati in modo caotico.

La natura gerarchica degli elementi che condiziona la vita dell'individuo sulla terra, si è rivelata da studi di natura biologica; la visuale meccanicistica, nei primi anni del XX secolo, viene superata dalle idee della scuola di pensiero organicistica che va contro al concetto di causa-effetto e la scomposizione della realtà in particelle tra loro isolate.

Lo studioso a cui si attribuisce questa teoria è Ludwig von Bertalanffy (1971), un biologo Austriaco che faceva parte della scuola di Palo Alto, il quale propose di descrivere e studiare tutti gli organismi come dei sistemi.

La TGS mette l'accento sull'aspetto globale della conoscenza, sulla complessità strutturale del tutto, degli organismi e sulle interazioni esistenti tra i vari fenomeni. Per questa logica, non si ha più una concezione classica di tipo lineare, bensì una epistemologica di tipo circolare che considera tutte le parti in interdipendenza reciproca tra di esse, in grado di modificarsi e condizionarsi a vicenda.

Il concetto di "sistema" è il punto di partenza di tale teoria e può essere definito come un complesso di parti, ciascuna dotata di determinate connotazioni; le parti istituiscono tra loro relazioni che condizionano il comportamento di ciascuna di esse.

Tutte insieme conferiscono al sistema una moltitudine di proprietà, che non derivano solamente dalla somma delle note distintive delle parti, ma ne emergono altre, completamente nuove e originali, che nascono dalle relazioni che avvengono tra tutte le parti.

Il sistema, come abbiamo precedentemente anticipato è un organo multifattoriale complesso che per essere compreso ha bisogno di essere schematizzato nella sua composizione. Esso è composto da sottosistemi strutturati e in relazione tra loro secondo un vero e proprio ordine di priorità (gerarchizzazione). Inoltre vi sono sistemi chiusi e sistemi aperti; mentre i primi sono semplici poiché vivono ripiegati su **sé** stessi, senza essere influenzati da altri fattori esterni, i secondi istituiscono scambi con l'ambiente circostante, tendendo ad una continua evoluzione.

I cosiddetti sistemi aperti, ovvero quelli in cui si realizzano scambi di energie, di materiali, di persone e di informazioni con l'ambiente esterno, coinvolgono tutti i soggetti viventi, come gli animali, le persone, le comunità, le società, ecc. Questi sistemi complessi possono avere un "interno" ed un "esterno", ma sono divisi da un "confine". Lo sviluppo e la sopravvivenza di un sistema aperto dipende da come all'interno di esso si regolano gli scambi con l'esterno e quanto i confini impediscono o agevolano lo scambio. I principi fondamentali della TGS nei sistemi aperti, teorizzati da von Bertalanffy, sono:

- La totalità: ogni parte è in rapporto di interdipendenza con tutte le parti che costituiscono l'intero sistema.
- La non-sommatività: ovvero che il sistema non è composto dalla somma delle sue parti e un'analisi sommativa non porterebbe all'esito reale del sistema.
- La retroazione: ogni sistema aperto reagisce ai dati che arrivano dall'esterno e li modifica attraverso risposte positive (nel caso in cui si provoca un cambiamento, per cui si perde stabilità) o risposte negative (nel caso in cui i dati vengono analizzati in modo da non creare cambiamento).
- Le equifinalità: ovvero che gli stessi risultati possono avere origini e valenze diverse, perciò si rompe il continuum causa-effetto.

I principi sopra elencati enfatizzano la comprensione del comportamento delle parti in confronto al tutto e la comprensione delle proprietà dinamiche del tutto in relazione al contesto.

Secondo questa logica von Bertalanffy afferma che: "Un sistema può tendere ad uno stato finale caratteristico, a partire da stati iniziali diversi e seguendo vie diverse, sulla base dell'interazione dinamica in un sistema aperto tendente ad uno stato stazionario si parla di equifinalità".

Pianta studia che: "L'importanza di queste precisazioni scientifiche per il discorso pedagogico è notevole, poiché si prova che c'è continuità tra l'esistenza di condizioni favorevoli/sfavorevoli alla crescita personale, perciò è ammesso acquisire uno stato ottimale di formazione mediante il ricorso ad interventi educativi specifici, facendo leva sulla capacità di recupero della persona. Nel nostro caso possiamo ipotizzare che la comprensione del comportamento sociale di un bambino migliora se si conoscono le modalità di relazione con l'insegnante, alla luce degli obiettivi che quest'ultimo e della scuola sta cercando di raggiungere con la classe" (Pianta, 2001).

I concetti della Teoria Generale dei Sistemi sono stati applicati alla teoria dello sviluppo infantile da Ford e Lerner, i quali, seguendo le idee di Vygotskij, hanno elaborato la Teoria dei Sistemi Evolutivi. La prospettiva si interroga sulla natura interattiva, multifattoriale e dinamica del bambino e della sua crescita. Perfino Vygotskij stesso si rifà alla TGS nel momento in cui tratta la "zona di sviluppo prossimale". In questo caso l'autore si riferisce alla capacità del bambino, non come caratteristiche attribuibili solo al bambino stesso, ma come attributi che derivano e si modificano a seconda della relazione con le altre parti del sistema: il bambino in relazione dinamica con il contesto. Per questa ragione è importante, per definire il livello della prestazione, analizzare anche le relazioni tra il bambino e il

contesto, nel nostro caso il grado di sostegno e di sfida forniti dall'insegnante.

Vygotskij diceva che l'interazione sociale è l'origine e il motore dell'apprendimento, in effetti la Teoria Generale dei Sistemi è applicabile a tutti quei contesti che trattano l'apprendimento e la formazione, in particolare nell'età dello sviluppo.

La teoria analizzata permette di prendere in considerazione la molteplicità di fattori che influiscono sul bambino e sul suo rendimento o comportamento (ad esempio scuola, famiglia, relazioni sociali, classe sociale... ecc.). Questo comporta una visione non semplicistica del soggetto, ma impone un punto di vista dinamico, allargato nei differenti contesti di cui lui fa parte. Bronfenbrenner (1979) afferma che qualsiasi discussione che intenda affrontare in maniera esaustiva il tema delle influenze sull'apprendimento e sullo sviluppo dei bambini deve descrivere attentamente tali influenze e i legami che esistono tra esse. Quanto appena detto può essere meglio visualizzato in maniera grafica, attraverso una mappa topografica che illustra i vari sistemi o contesti che rappresentano lo sviluppo.

I sistemi esercitano sullo sviluppo influenze di portata variabile che vanno da quelle "remote" come i governi, a quelle "prossimali" come la famiglia. Questo intreccio di sistemi interagiscono costantemente all'interno del modello rappresentato (Figura 1) e ognuno di questi sistemi sta a rappresentare un contesto di sviluppo in cui il bambino viene influenzato.

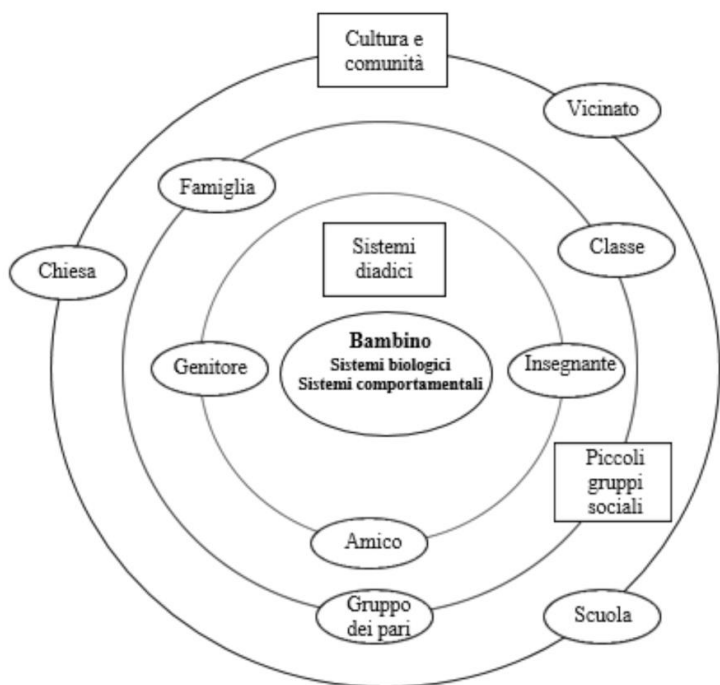


Fig. 1: I contesti dello sviluppo (Sameroff, 1989).

Sameroff (1989) utilizza il concetto “ambientale” per definire l’influenza del sistema esterno sul bambino, infatti egli ritiene che l’influenza ambientale sia alla pari di quella genetica in quanto comporta numerosi cambiamenti per suo conto nel bambino.

Lo stesso studioso ci ha fornito il concetto di “regolarizzazione” dei cambiamenti evolutivi, riferendosi alle caratteristiche di organizzazione, metodo e pianificazione dello sviluppo in contrapposizione con quelle caratteristiche che dipendono dall’interazione con i sistemi, ovvero la sua imprevedibilità, casualità e disorganizzazione. Il “regolatore” può salvaguardare l’organizzazione e la calibrazione di terminate funzioni o condizioni del soggetto.

Nella teoria della ZPD (Vygotskij, 1990) il regolatore è rappresentato da un fattore controllato nella relazione tra il bambino e il contesto: la relazione con la figura educativa, la quale può regolare il rendimento del bambino, per quanto riguarda alcune abilità all’interno dello sviluppo prossimale.

In conclusione, la relazione tra alunno e insegnante può, potenzialmente, regolare una corretta esperienza del bambino in classe; l’insegnante può conferire, attraverso la relazione con il bambino, stabilità emotiva e maggiore motivazione; inoltre può fornire i giusti strumenti per guidare le relazioni inter-pari, fornendo occasioni di interazione utili a modellare l’autoregolazione del bambino.

## **Le relazioni interpersonali**

Le relazioni interpersonali (bambino-genitore, compagno-compagno, genitore-genitore, insegnante-allievo) sono sistemi diadici che hanno un ruolo fondamentale nella regolazione del comportamento del bambino all’interno di piccoli gruppi sociali. Le interazioni tra due persone vengono progressivamente

strutturate con il tempo e nelle diverse situazioni; quando questo accade i pattern interattivi che si creano riflettono la relazione condivisa dai due individui (Hinde, 1987).

Questa relazione e le sue qualità possono assumere un ruolo principale nel modellare i comportamenti degli individui coinvolti; la relazione, attraverso innumerevoli interazioni, avrà l'effetto di regolare o di limitare lo sviluppo di due persone. Anche nel caso degli alunni e gli insegnanti, dopo una conoscenza reciproca profonda, le due parti riusciranno a comprendere cosa possono aspettarsi l'una dall'altra, a individuare gli stimoli che riceveranno dall'altro in determinate occasioni o i limiti che saranno imposti all'interno della relazione (Pianta 2001). La regolazione, precedentemente citata, si realizza a livello relazionale tramite codici individuali, secondo quanto afferma Sameroff. Per ciò che riguarda gli adulti e i bambini, questi codici coinvolgono i sentimenti e le credenze accumulati dagli adulti (insegnanti o caregiver) in rapporto al comportamento che essi hanno con i bambini: ciò che funziona ciò che non ha successo, le loro motivazioni e di interazione con i bambini in generale e con alcuni bambini in particolare. Questi sentimenti e queste credenze che si manifestano in attimi significativi dell'interazione quotidiana con i bambini sono le microregolazioni. Le qualità di interazione si riscontrano non tanto nelle azioni dell'adulto o del bambino, bensì nel modo in cui le azioni svolte in relazione all'altro. Quindi, aspetti importanti che possono servire per descrivere le relazioni e le interazioni tra bambini e insegnanti sono la reciprocità, la sensibilità, la coordinazione e la sincronia, come emerge dagli studi di Howes e Hamilton nel 1992.

## TEORIA DELL'ATTACAMENTO

Diversi studiosi, come John Bowlby, hanno analizzato il legame che si crea tra individui, in particolare attraverso la "Teoria dell'Attaccamento".

Con questa teoria, Bowlby è stato l'iniziatore e il principale teorico del filone di ricerche sull'argomento. Tali studi, hanno dato un contributo molto importante non solo alla conoscenza del processo di sviluppo del bambino, ma hanno permesso una maggiore comprensione dell'andamento delle relazioni affettive e sentimentali, delle capacità di adattamento degli individui ai loro contesti di vita e dei fattori che contribuiscono a sviluppare la resilienza; inoltre alcuni filoni di ricerca hanno indagato specificamente il rapporto fra attaccamento e sviluppo dei processi cognitivi.

Bowlby analizza la dimensione relazionale esistente tra genitore e figlio stabilendo che essa influenza anche il comportamento e la qualità dell'apprendimento dell'alunno nel contesto scolastico stesso. Si è osservato che le relazioni soprattutto del figlio che vive in famiglia, in particolare del figlio con la madre, è strettamente correlato a potenziali esiti problematici nell'ambito della socializzazione, nella pratica dell'apprendimento nei rapporti con i coetanei e con l'adulto.

La relazione esistente tra il bambino e l'adulto che si prende cura di lui coinvolge anche l'ambito della psicomotricità, delle funzioni cognitive e quindi delle successive potenzialità di apprendimento.

Ricerche recenti evidenziano che i bambini con una relazione stabile mostrano di possedere competenze cognitive facilmente più precoci rispetto ai bambini che rivelano una qualità dell'attaccamento emotivo insicuro.

Autori come Fonagy e Target hanno dimostrato come la qualità "sicura" della relazione di attaccamento sia correlata con lo

sviluppo della funzione metariflessiva, ovvero della capacità di pensare la mente propria e altrui in termini di stati mentali e emozioni. Questi bambini possiedono una maggiore competenza relazionale proprio perché sarebbero più capaci di rappresentarsi astrattivamente come soggetti avente una vita mentale.

La relazione di attaccamento si costruisce non solo con la madre, ma anche con altri parenti e amici che rispecchiano il ruolo di figure educative. A questo proposito si pone la questione relativa al ruolo dell'insegnante nel contesto scolastico, e alla sua relazione con il bambino in termini di cura e protezione

Mentre la prima elaborazione della teoria dell'attaccamento era finalizzata alla relazione esclusiva tra il bambino e la madre, in seguito la ricerca si è interessata alle relazioni significative che il bambino instaura con altri adulti, sin dai primi giorni di vita, ovvero la relazione con il padre, i nonni le educatrici e le insegnanti. In tale ambito per quanto riguarda la rappresentazione del legame di attaccamento tra insegnante e bambino è scaturita l'esistenza di somiglianze tra la relazione genitore-bambino e la relazione insegnante-bambino.

Entrambe sono asimmetriche in termini di potere, responsabilità e abilità, presentando aspetti nel bambino quali dipendenza, bisogni di protezione e di apprendimento. Alcune moderne ricerche hanno pur evidenziato l'esistenza di una coerenza tra la qualità della relazione tra madre e bambino e tra insegnante e alunno, anche se genitori e insegnanti rivestono e assumono ruoli logicamente differenti.

### **L'applicazione nel contesto scolastico**

La scuola è il contesto formativo in cui la relazione educativa si presenta in tutta la sua complessità. In ambito scolastico le relazioni sono necessarie e inevitabili a causa dei numerosi

contesti che si intrecciano in esso. Per questa ragione non è sufficiente prestare attenzione solamente ai risultati ottenuti, ma soprattutto alla qualità delle relazioni.

Nella Teoria Generale dei Sistemi applicata al contesto scolastico, i sistemi maggiori equivalgono alle relazioni tra insegnanti e bambini, i quali vengono utilizzati per interpretare i sistemi minori, ovvero i bambini stessi. È molto importante concentrarsi sui legami che intercorrono tra i sistemi per elaborare una corretta analisi specifica: spesso sono i sistemi superiori che vanno a modificare quelli interni, per questa ragione, se vogliamo comprendere le interazioni di un insegnante con gli studenti non possiamo tralasciare gli obiettivi dettati dalla scuola, dal sistema scolastico e, infine, dalla società.

Bertoldi (1977) ritiene che la TGS “offre preziosi strumenti mentali per affrontare tematiche particolarmente complesse e consente di inquadrare i fenomeni in cui le variabili sono sostanzialmente indefinite ed indefinibili, come accade appunto a livello dei fenomeni educativi”, inoltre, “l’approccio sistemico considera come oggetto di studio il gruppo, in particolare la famiglia, intesa come sistema che ha delle caratteristiche proprie, superando così le visioni precedenti centrate esclusivamente sull’analisi dell’individuo” (Bartolomeo, 2004).

L’utilizzo dello sguardo sistemico nei contesti educativi permette di notare fenomeni dove le variabili sono sostanzialmente indefinite o indefinibili. Questo ci permette di dire che la teoria sistemica si presta ad affrontare tematiche complesse, come può essere quella del sistema scolastico (Pianta 1998).

Il sistema educativo, come abbiamo detto, risulta essere un sistema complesso di cui possiamo analizzare gli attori che direttamente o indirettamente ne fanno parte (come studenti, insegnanti, genitori, educatori, ecc.), le istituzioni che lo guidano (come lo Stato, i sindacati, ecc.) e più parti che sono tra loro interagenti e interdipendenti.

Lo studente si trova dunque al centro di tutti questi agenti in rapporto asimmetrico tra loro, come possono essere la famiglia, la scuola, i servizi esterni e altri ancora come gli amici, i compagni o le associazioni territoriali. Queste parti hanno con l'alunno un rapporto d'interazioni reciproche di intensità e modalità diversa. L'alunno dunque si trova al centro di vari sistemi con i quali è in rapporto di interazione diretta o indiretta con un'intensità diversa a dipendenza del grado di appartenenza, della vicinanza, dei bisogni e dei sentimenti coinvolti (Fig. 1).

Per avviare delle relazioni funzionali tra le parti e il tutto dobbiamo studiare i sistemi come incorporati in altri sistemi, ad esempio il bambino come sistema complesso all'interno del sistema educativo scolastico: più cresce la complessità dell'ambiente, più l'organizzazione si divide internamente in unità organizzative che si interfacciano con i vari sotto ambienti di riferimento.

Lawrence E Lorsch presentano il tema che dell'integrazione e della differenziazione, che hanno un ruolo fondamentale nel determinare il grado di efficienza dei vari sistemi. Con il termine differenziazione i due studiosi vogliono indicare il grado di segmentazione dell'organizzazione in sottosistemi, ognuno dei quali sviluppa specifici attributi. Quando parliamo di integrazione si intende il livello di coordinamento e coesione tra le varie unità interne ad un'organizzazione. In un sistema evolutivo, i rapporti tra unità attive e interconnesse creano sempre tensione tra la differenziazione e l'integrazione. Le soluzioni per molte sfide implicite nell'insegnamento ai bambini (spesso in situazioni di rischio) prevedono la creazione di nuove unità e nuove figure professionali, ovvero strategie di differenziazione, che spesso soffrono della mancanza di integrazione. Pianta teorizza che in molti casi un minor livello di differenziazione favorisce la creazione di relazioni stabili tra insegnanti e bambini.

## Relazione, comunicazione e collaborazione

Precedentemente si è approfondito il concetto di sistema che è formato da parti ed elementi in interazione, nel caso in cui consideriamo questi elementi come sistemi complessi, persone o gruppi di essi è impossibile che non si creino tre manifestazioni che permettono all'uomo di manifestarsi come tale: le relazioni, la comunicazione e la cooperazione.

### 1. Relazioni

In un rapporto di interazione si possono verificare diverse tipologie di relazione, in particolare relazioni simmetriche o complementari basate quindi su uguaglianza oppure sulla diversità.

In caso di individui in relazione simmetrica essi tendono a rispecchiarsi nei comportamenti dell'altra unità, mentre davanti ad una relazione complementare la definizione è guidata da una o l'altra entità oppure solo da una delle due. Nel primo caso si tratta di complementarità flessibile, nel secondo si tratta di una complementarità rigida.

Trattando la complementarità rigida, **Beteson** sottolinea il fatto che la super-efficienza di un soggetto porti in modo progressivo all'inefficienza dell'altro soggetto e quindi alla insostenibilità della relazione. In questa circostanza sarebbe opportuno che chi interviene creasse un rapporto di condivisione, fiducia e rispetto con l'alunno. In questo modo ciascuno può esercitare la propria competenza e si può creare un'alleanza produttiva al fine di raggiungere uno scopo comune, ovvero il benessere e l'educazione dell'alunno.

Quindi è fondamentale la definizione chiara della relazione all'interno del sistema, in quanto i rapporti che si formano creano il nucleo dello stesso. Anche in ambito di accoglienza di un nuovo elemento nel sistema, è importante definire fin da subito il suo ruolo e il ruolo delle entità in relazione con esso.

## Comunicazione

La comunicazione all'interno di un sistema è un'ininterrotta sequenza di interscambi. Cancrini (1989), psicoterapeuta italiano di formazione sistemica, sostiene che "lo studio di una sequenza interazionale (tipica del sistema) coincide in realtà con quello di una sequenza comunicativa".

Con comunicazione si può definire dunque qualsiasi passaggio di informazione che avviene all'interno del sistema e con il sistema, indipendentemente dai mezzi comunicativi che vengono utilizzati e dal fatto che i membri ne siano a conoscenza oppure no. Infatti, come sostengono gli studi inerenti la pragmatica della comunicazione umana, la prima regola che si può dedurre rispetto alla comunicazione è che è impossibile non comunicare. Due o più persone comunicano anche in assenza del parlato, entrambi, in questo caso stanno comunicando "di non volere parlare". Questo a voler dire che quando due persone si ritrovano all'interno dello stesso contesto inevitabilmente si influenzano tra di loro.

In qualsiasi tipo di comunicazione l'individuo interessato non può non retroagire ma deve prendere una posizione inevitabilmente ne viene in qualche modo influenzato, e dunque "cambiato".

All'interno di questo processo comunicativo è impossibile non "manipolare" gli individui circostanti, qualsiasi comportamento in atto è comunicazione e immancabilmente influenza il comportamento altrui, ciò significa che noi esercitiamo sempre un'azione manipolatoria come ci insegna il concetto di inevitabilità della comunicazione (Haley, 1967).

Questo concetto è molto importante, e bisogna sempre tenerne conto all'interno di un qualsiasi sistema di relazione tra due o più soggetti, poiché solo essendone consci si può gestire una comunicazione "efficace".

La comunicazione pertanto non avviene unicamente attraverso il linguaggio verbale ma anche e soprattutto attraverso il canale del "non verbale" (movimenti, mimica, inflessioni e tonalità della voce, gestualità ecc.). La comunicazione non verbale rappresenta la forma di comunicazione più primitiva, ed è attraverso questo canale che si possono tentare approcci comunicativi con persone che presentano difficoltà inviando più efficaci messaggi di rassicurazione, stima, affetto, che con il verbale è più difficile gestire. Con il linguaggio non verbale si esprime meglio e più efficacemente l'aspetto relazionale della comunicazione.

Stabilito che in ogni rapporto relazionale è importante tenere conto del linguaggio non verbale, dobbiamo porre attenzione all'interpretazione di quest'ultimo: se infatti ogni tipologia di comunicazione dichiara sempre qualche cosa rispetto al contenuto, all'aspetto della notizia e alla relazione ovvero al modo in cui si comunica il messaggio, che spiega il tipo di relazione che intercorre tra i vari individui è anche vero che Per ottenere una comunicazione efficace è importante che il ricevente attribuisca lo stesso significato al contenuto che il trasmettitore gli attribuisce. Esemplicando: se A comprende B, solo se alle parole utilizzate da A viene attribuito un significato condiviso da ambedue le parti, altrimenti la comunicazione risulta confusa, in definitiva inefficace. Questo può avvenire quando l'aspetto di relazione impedisce: la trasmissione dei contenuti se i soggetti non si accorgono dell'incomprensione e continuano a comunicare su problemi inesistenti. I processi comunicativi inoltre avvengono all'interno di un determinato contesto questo contesto, come studiato dalla TGS, può influire sui comportamenti delle parti.

## Cooperazione

La collaborazione e l'organizzazione sistemica sono due aspetti collegati vicendevolmente, hanno entrambi un rapporto dinamico di causa-effetto, ambedue sono fatti di un'unica realtà complessa. Collaborare vuol dire lavorare con gli altri e svolgere un'attività strutturata in funzione di un obiettivo condiviso insieme ad altri individui. Essa è caratterizzata da un'organizzazione delle interazioni non casuali tra due o più individui. La collaborazione può dunque definirsi costruttiva quando è interconnessa ad una comunicazione tra più parti, funzionale all'obbiettivo da dover raggiungere, a questo punto risulta evidente che il contesto è sempre favorevole per una buona comunicazione.

A tal fine sono stati ricavati dalla teoria sistemica otto punti che definiscono un possibile iter atto a garantire uno sviluppo organizzativo verso la collaborazione produttiva (Pianta 1998).

- Definire chiaramente ed esplicitamente la relazione nei suoi elementi contestuali (chiara formulazione delle singole parti del messaggio che si dà agli altri).
- Definire e rispettare il ruolo di ciascun componente e di ciascun gruppo, con riferimento all'obiettivo operativo globale (definire il ruolo di una persona vuol dire attribuire ad essa un ambito ed un livello di operatività e competenza).
- Definire gli obiettivi operativi (finale, intermedio, globale e specifico).
- Scegliere e precisare le modalità operative comuni e specifiche in funzione degli obiettivi e nel rispetto del ruolo di ciascun partecipante.
- Definire il contesto operativo.
- Prefissare la durata.
- Calcolare il costo (fondi e "sforzi").
- Includere la verifica.

Tutte le condizioni sopracitate, prese singolarmente, non possono assicurare la buona riuscita della collaborazione ma, nel loro insieme, possono costituire il presupposto indispensabile per rendere effettiva e produttiva la collaborazione tra i diversi attori di questo sistema. Per ottenere un buon rapporto collaborativo è necessario che tutti i membri non si lascino influenzare da pregiudizi o da “etichette”; questo purtroppo non è sempre facile nei rapporti interpersonali, soprattutto per quanto riguarda il rapporto tra studente e insegnante, è tuttavia una delle condizioni indispensabili per poter costruire una reale ed efficace collaborazione.

In sintesi, consultando le teorie, abbiamo definito che una relazione è più della somma delle singole parti-componenti (interazioni, aspettative, convinzioni, credenze e emozioni) ed è anche la risultante di rapporti tra sistemi molto diversi che si influenzano continuamente: la relazione con l'alunno, quella con i colleghi, con altri bambini ecc. Accanto ai sistemi diadici di relazione, ci sono quelli biologici e comportamentali (del bambino), quelli di relazione con i gruppi sociali, le comunità, le culture, i sistemi di politiche ecc. La “bontà” e la significatività di una relazione non sono dunque caratteristiche intrinseche soltanto della diade insegnante-alunno, e di quello che vi accade. Le qualità sono distribuite in vari aspetti della diade e nei vari sistemi di relazioni-interazioni in cui la diade è collocata. Si potrebbe dire che una relazione è buona quando si desidera “arricchirsi” da essa e si è motivati a realizzarne e viverne sempre di più (e sempre al meglio), e quando, attraverso di essa, si riescono a costruire livelli di sviluppo più alti e desiderabili, in noi e negli altri (Canevaro 1999).

Diverse ricerche sul tema hanno dimostrato che relazione buona e significativa è la cornice indispensabile di ogni attività di sviluppo e apprendimento, in particolar modo se l'alunno ha delle particolari difficoltà (Canevaro e Chierigatti 1999).

L'individuo, crescendo in un contesto pieno di relazioni con gli altri; le caratteristiche delle interazioni che l'infante ha con le figure vicine e con l'ambiente contribuiscono sia alla costruzione dell'identità personale che alla maturazione della capacità di instaurare relazioni. Generalmente la figura principale di attaccamento è la madre, soprattutto nei primi anni di vita ma, come hanno messo in evidenza successivi ampliamenti della teoria, possono essere anche altre persone che si occupano della sua cura (come l'insegnante, l'educatore ecc... ).

Analizziamo più nel dettaglio la relazione che intercorre tra l'insegnante e il bambino e le varie metodologie, utilizzabili in classe, che si avvalgono della relazione come strumento per favorire lo sviluppo su diversi piani del bambino stesso.

#### LA RELAZIONE BAMBINO-INSEGNANTE

Le relazioni con gli insegnati incidono su molti esiti in ambito scolastico, come le capacità del bambino di instaurare rapporti e sul suo successo o insuccesso scolastico. Questo perché nella relazione che l'insegnante instaura con i suoi alunni, durante i primi anni di scuola, assume il ruolo molto importante di "sostituto" dei genitori, almeno per quanto riguarda l'ambito scolastico (Hamilton, Howes 1992).

L'insegnante non dovrà solo gestire il sistema dell'apprendimento e dell'educazione del bambino, ma anche dare premi e punizioni, soffiare nasi e consolare offese; si occuperà perciò di tutti i doveri formali di responsabilità e di cura del minore.

Pianta, psicologo dell'educazione americano, ha utilizzato una prospettiva relazionale dello sviluppo e dell'apprendimento che permette di comprendere la natura affettiva della interazione esistente tra insegnante e alunno, sia in condizioni di normalità che di rischio evolutivo, con l'integrazione delle principali

prospettive evolutive, la teoria generale dei sistemi e la ben nota teoria dell'attaccamento.

Nel 1992, lo psicologo in questione ha esaminato le percezioni di 24 insegnanti delle loro relazioni con più di 400 alunni. Da questo studio, sono emersi sei tipi di relazione tra insegnante e bambino:

- dipendente (affidamento eccessivo),
- positivamente coinvolta (calore, comunicazione),
- disfunzionale (scarso coinvolgimento, rabbia, fastidio),
- mediamente funzionale (moderato coinvolgimento e conflitto),
- rabbiosa (conflitto elevato)
- non coinvolta (scarso calore, scarsa comunicazione e scarsa rabbia).

I pattern emersi sono stati in seguito associati ad un comportamento dei bambini in classe e analizzati in base a come erano distribuiti nelle classi.

In una prima classe, il maestro ha riferito che più del 50% delle sue relazioni con i bambini rientravano nei gruppi negativi (arrabbiati o disfunzionali). Tra gli otto insegnanti nelle classi più del 30% degli alunni mostrava un pattern relazionale negativo.

Partendo da questi dati Pianta e il collega Steinberg (1994) hanno dimostrato che le relazioni tra bambini e insegnanti, considerate dal punto di vista di quest'ultimo, rientrano nelle dimensioni di conflitto, vicinanza e ed eccessiva dipendenza. Queste dimensioni compaiono regolarmente per in campioni che variano per età, appartenenza etnica e condizione economica.

## METODO INTEGRATO: GORDON

Gli studi sull'argomento hanno dato alla luce numerose metodologie teoriche e pratiche da realizzare a scuola, tra queste possiamo trovare il Metodo Integrato di Gordon.

Thomas Gordon era uno psicologo clinico americano, per tutta la vita si è occupato di studiare temi sociali come la comunicazione e la risoluzione dei conflitti. Nel 1966, promuove un programma per gli insegnanti nel quale propone metodologie utili in classe per creare un'efficace relazione fra l'insegnante e l'allievo, da utilizzare per tutti i tipi di lezione in classe, in particolare quando si parla di progetti creativi.

Tra i temi fondamentali del metodo emergono, con grande imponenza alcune caratteristiche tipiche rogersiane come l'accettazione, l'empatia, l'autenticità, la corretta comunicazione nel rapporto fra adulti e giovani al fine di promuovere l'autofiducia, l'autocontrollo, l'autodisciplina e in particolare la creatività e l'immaginazione, elementi importanti per il progetto Bimed.

Tutti sappiamo che i genitori e gli insegnanti sono i principali responsabili dello sviluppo del bambino e, nonostante nella maggior parte dei casi siano mossi da buone intenzioni non sempre riescono ad aiutare i ragazzi nel risolvere le loro insicurezze, poiché si rapportano con loro in modo errato, bloccandone la creatività, l'autonomia e la fiducia in sé stessi.

Il contesto scolastico, inoltre, rappresenta un fattore stressante sia per il docente che per il discente. Il primo, inizialmente motivato e appassionato, trova l'insoddisfazione nel tempo vedendo il disinteresse degli alunni. Il secondo non si sente compreso ma costretto, per questo motivo tende a non collaborare.

In sintesi il problema per cui questi due protagonisti sono stressati è dettato dalla qualità scadente del rapporto che intercorre tra

di essi. Seguendo questa logica se si modifica la qualità della relazione tra insegnante e alunno si può diminuire le situazioni stressanti e ritornare a un clima di benessere e soddisfazione reciproca.

Gordon dice che "(...) ancor più importante di ciò che si sta insegnando è il modo in cui l'insegnamento viene impartito e a chi è rivolto. (...) Poiché, nei rapporti interpersonali, il dialogo può essere sia distruttivo che costruttivo, esso può distaccare l'insegnante dagli studenti, oppure creare uno stretto legame fra di essi. (...) Infatti, l'effetto prodotto dal dialogo dipende dalla qualità del discorso e dalla capacità dell'insegnante di trovare le parole più adatte nelle diverse circostanze." (Gordon, 1998). Il metodo, infatti, si basa proprio sulla relazione insegnante-alunno che è determinante nel passaggio e nell'acquisizione di qualsiasi disciplina; alla base di questo rapporto c'è in assoluto il rispetto reciproco.

Gordon sostiene che il vero problema che si riversa sull'insegnante è la costante tensione, necessaria per regolare il comportamento degli studenti, per questa ragione non si mostra mai com'è ma come deve essere; ritenendo che sia parte del suo ruolo doversi mostrare sempre sapiente, impeccabile, giusto e impassibile. Naturalmente, il mostrarsi per ciò che non è, lo porta in un'ulteriore situazione di stress che non agevola né sé stesso né il contesto di classe.

Per smentire questo comportamento dannoso, Gordon propone una metodologia che insegni una relazione efficace con gli studenti che si sviluppa in due principali azioni:

- Portare l'insegnante a modificare il suo modo di trattare gli allievi attraverso dei procedimenti strutturati;
- Incoraggiare e stimolare maggiormente gli studenti dando loro maggiore responsabilità.

Per quanto riguarda il primo punto Gordon propone agli insegnanti un modello che può favorire al miglioramento del rapporto con gli studenti. Questo modello è riproducibile graficamente attraverso un rettangolo (finestra) che pone in alto i comportamenti accettabili e in basso quelli inaccettabili (Fig. 2).



Fig. 2: Finestra di Gordon.

Le due estremità sono intervallate da una linea che si può spostare verso l'alto, nel caso in cui il livello di sopportazione dell'insegnante sia minimo (Figura 3), o verso il basso, nel caso in cui la sopportazione dell'insegnante tenda al massimo (Fig. 4).

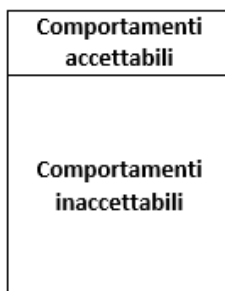


Fig. 3: Prevalenza comportamenti inaccettabili.



Fig. 4: Prevalenza comportamenti accettabili.

Gordon analizza tre fattori primari che fanno muovere la linea che separa i comportamenti accettabili da quelli inaccettabili:

- Cambiamenti in **sé** stessi (insegnante),
- Cambiamenti nell'altro (studente),
- Cambiamenti nell'ambiente.

Utilizzando questa visione, l'insegnante può identificare su chi si ripercuote la problematica e, in questo modo può scegliere la corretta metodologia con cui intervenire. Nel caso in cui il comportamento danneggi l'alunno Gordon suggerisce l'utilizzo della tecnica dell'ascolto attivo; nel caso in cui danneggi l'insegnante e la riuscita del suo operato, si consiglia di utilizzare la tecnica del messaggio-lo.

Avendole già citate, Metodo Integrato emergono tre tecniche fondamentali che possono fungere come strumento per modificare i comportamenti inadeguati:

- Tecnica dell'ascolto attivo,
- Tecnica del messaggio-lo,
- La risoluzione dei conflitti attraverso il problem solving.

## La tecnica dell'ascolto attivo

Secondo gli studi di Gordon l'ascolto è uno strumento essenziale nella relazione educativa poiché, anche solo ascoltando una persona la si può aiutare in un momento di difficoltà. La capacità d'ascolto viene ancora prima della capacità di parlare per un insegnante. Nel momento in cui il docente sa utilizzare l'ascolto attivo con i suoi studenti, li può sostenere nel momento di crisi, o, nei casi a rischio, può aiutarli a liberarsi da ciò che li opprime facendogli capire che lui stesso li accetta così come sono, con tutti i loro problemi dentro e fuori la scuola.

L'ascolto, come lo intende Gordon, esprime innanzitutto un messaggio di accettazione, può assumere due forme principali (ascolto attivo e ascolto passivo) e si articola in quattro momenti distinti.

Il primo momento è l'ascolto passivo e si attua nel silenzio, è un ascolto interessato e accettante. È fondamentale che l'ascoltatore non interrompa l'ascoltato poiché la comunicazione tra di essi sia fluida, oltre che per evitare di imbattersi nelle dodici barriere della comunicazione.

Le dodici barriere della comunicazione di Gordon si dividono in quattro gruppi: le prime cinque sono risposte che offrono una possibile soluzione al problema dell'ascoltato (in questo caso allo studente); il secondo gruppo raccoglie tre barriere che comunicano un giudizio o una valutazione positiva o negativa sul caso; la decima e la nona servono per rassicurare l'ascoltato e manifestare apprezzamenti; le ultime due sono utilizzate per contestare l'operato e cambiare argomento.

- Dare ordini, comandare, dirigere.
- Minacciare, avvisare, mettere in guardia.
- Fare la predica, rimproverare.
- Offrire soluzioni, consigli, avvertimenti.
- Argomentare, persuadere con la logica.

- Giudicare, criticare, biasimare.
- Ridicolizzare, etichettare, usare frasi fatte.
- Interpretare, analizzare, diagnosticare.
- Fare apprezzamenti, manifestare compiacimenti.
- Rassicurare, consolare.
- Contestare, indagare, mettere in dubbio.
- Cambiare argomento, minimizzare, ironizzare.

Il secondo momento si articola in due fasi: i messaggi d'accoglimento e le espressioni facilitanti. I primi servono all'ascoltato (lo studente) che l'ascoltatore lo sta seguendo nel discorso e che sta comprendendo di cosa parla e si articolano i cenni di attenzione (verbali e non verbali). Le espressioni facilitanti invece corrispondono agli incoraggiamenti da parte dell'ascoltatore che invitano chi sta parlando ad approfondire il discorso, senza valutarlo o giudicarlo in alcun modo.

Infine, vi è l'ultimo momento che corrisponde all'ascolto attivo vero e proprio, ovvero la riflessione da parte dell'ascoltatore su quanto detto, facendo una sintesi delle problematiche emerse dal discorso e sui punti di forza del soggetto.

Tutto ciò è necessario per far sì che l'ascoltatore stesso colga l'interesse e la comprensione di chi lo ascolta e riesca ad arrivare, in modo guidato, ma allo stesso tempo in autonomia, alla soluzione dei problemi.

Questo strumento può essere di enorme vantaggio per gli insegnanti, in questo modo possono farsi ben volere dagli studenti e possono creare con loro un reale rapporto di fiducia; per gli alunni è un'opportunità di crescita e sviluppo, soprattutto per quanto riguarda l'acquisizione di sicurezza personale e autonomia espressiva.

La relazione educativa assume, così, il ruolo funzionale ed educativo che le compete.

## La tecnica del messaggio-lo

Precedentemente si è accennato che la tecnica del messaggio-lo è funzionale in quei casi in cui il comportamento dell'alunno crea problemi all'insegnante o gli rende difficile svolgere il proprio lavoro. Con questa tecnica particolare l'insegnante crea un "confronto" con il ragazzo mettendo a confronto, appunto, i propri bisogni e sentimenti con quelli dell'interpellato.

Un'importanza fondamentale in questa tecnica è data alle espressioni che utilizza l'insegnante per descrivere ciò che prova e di cui ha bisogno, poiché la frustrazione che prova nel momento in cui rimprovera l'alunno si codifica in un messaggio criticante nei confronti dello studente disturbatore; Gordon chiama i messaggi dettati dall'irritazione messaggi-Tu. Attraverso i messaggi-Tu l'insegnante traduce il suo sentimento di profondo disagio in un giudizio (spesso negativo) sullo studente che reagisce con un comportamento difensivo o offensivo nei confronti del docente.

Il messaggio-lo, a differenza del messaggio-Tu, non utilizza un linguaggio di critica o di valutazione nei confronti dello studente, ma mette in luce l'azione di quest'ultimo codificandola nei sentimenti che l'azione causa su **sé** stesso.

In sintesi possiamo analizzare questa tecnica in 3 punti che si susseguono:

- Descrizione del comportamento inaccettabile senza giudizio;
- Esposizione dei sentimenti personali;
- Reazione agli effetti concreti del comportamento inaccettabile.

L'obiettivo primario è quello di far percepire all'alunno il vissuto reale del docente senza però accusarlo o costringerlo in alcun modo. Parallelamente l'agito dell'insegnante fa comprendere allo studente che il suo comportamento è inaccettabile e che può

iniziare a parlare al docente dei suoi problemi, attraverso l'ascolto attivo di quest'ultimo.

L'utilizzo di questa tecnica pone l'insegnante di fronte all'espressione dei propri sentimenti e mostra all'alunno la sua disponibilità a cambiare il modo di rapportarsi con esso, prendendo atto dei propri vissuti in maniera responsabile. Il messaggio-lo è molto efficace nei casi a rischio (vedi primo capitolo) poiché l'obiettivo finale è quello di instaurare serenità e benessere nell'allievo, utilizzando come mezzo la sua relazione con l'insegnante (rapporto di cura).

### **Il problem solving**

L'ultima tecnica che ci propone Gordon è un metodo molto utilizzato nella scuola, efficace anche per apprendere tramite competenze. In questo caso però lo studioso utilizza questa metodologia didattica al fine di risolvere i conflitti tra due persone o tra gruppi di stesso grado. Questa pratica è un'applicazione del metodo scientifico del pedagogista John Dewey che si riferisce, appunto, alla risoluzione dei problemi in ambito educativo.

L'azione è articolata in sei fasi che si concludono con un'ipotetica soluzione al problema:

- Esposizione chiara e concisa dei termini del problema.
- Proposte di possibili soluzioni.
- Analisi delle soluzioni proposte (pro e contro).
- Esclusione delle soluzioni non appropriate e individuazione di quelle pertinenti.
- Definizione delle modalità per l'attuazione della soluzione considerata pertinente.
- Verifica che la soluzione come effettiva risoluzione del problema.

Questa pratica aiuta a considerare i conflitti come avvenimenti normali e non dannosi, sfruttabili come risorse positive e

affrontabili come allenamento per trovare soluzioni creative. Il ruolo dell'insegnante in questa pratica è, inizialmente, di guida e moderatore che pian piano si distacca e lasciando piena autonomia agli studenti.

## METODO INRELAZIONE

Oltre al metodo appena analizzato, esiste un'altra metodologia che si occupa delle relazioni come base per un giusto apprendimento: il Metodo inRelazione.

L'associazione inRelazione in Italia è guidata da Ornella Cavalluzzi, Psicologa e Psicoterapeuta, che si occupa di formazione ad educatori e insegnanti dal nido fino alla scuola primaria.

L'orientamento teorico metodologico del Metodo si colloca nell'ambito dell'approccio umanistico-esperienziale e fa riferimento ai principi teorici della Gestalt Play Therapy e della psicoterapia sistemica.

I principi fondamentali del metodo InRelazione sono:

- L'autenticità della relazione
- Il diritto alla soggettività
- La responsabilità personale e sociale
- La diversità come risorsa

Il metodo appena citato si concentra sulla relazione tra studente e insegnante per far sì che la lezione diventi coinvolgente ed interessante, analizza le emozioni come manifestazioni per comprendere il soggetto come individuo umano, il quale deve imparare a conoscere e approfondire le emozioni degli altri.

Per far sì che tutto questo accada, è necessario che si sviluppi una relazione tra l'insegnante e l'alunno che si basi sulla capacità empatica dell'insegnante.

L'empatia è la capacità di mettersi nei panni dell'altro riuscendo a rimanere nei propri e cercare, così, il giusto modo di agire; implica dunque la capacità di identificarsi nella persona, per conoscere il suo sentire e per sperimentare la sua realtà dall'interno, senza perdere la razionalità, il proprio punto di vista e la propria soggettività. Questa caratteristica fondante delle relazioni educative conferisce ad esse un aspetto unico ed essenziale: l'autenticità.

Il secondo principio si basa sui diritti del bambino, in particolare il diritto di essere imperfetto, di avere difficoltà e il diritto provare tutte le proprie emozioni nel rispetto del gruppo. Inoltre tutti i bambini hanno diritto ad avere delle necessità e il proprio punto di vista personale, poter scegliere quello che gli piace ed essere riconosciuti ed apprezzati per quello che sono, così come sono. È importante non sottovalutare questo concetto nella teoria ma soprattutto nella pratica.

. I bambini, a differenza degli adulti, manifestano apertamente il loro bisogno di essere presi in considerazione e, probabilmente, chiedono indirettamente di riconoscere la loro esperienza perché si fidano dell'adulto di riferimento, piuttosto che del genitore.

In molti casi l'adulto sottovaluta il bisogno di attenzione che chiede il bambino per problemi di tempo o noncuranza, in questo modo il bambino si sente evitato e non curato.

Un altro obiettivo importante è quello di favorire lo sviluppo della responsabilità personale del bambino; essere responsabili letteralmente significa rispondere a modo proprio per quello che ci accade, assumendo potere sulla propria vita, facendo scelte pensate e ragionate. Di conseguenza, i bambini che fanno scelte pensate e ragionate tendono anche a divenire responsabili socialmente, abili a stare in modo rispettoso e consapevole nelle relazioni.

Per educare attraverso la relazione bisogna evitare di separare lo sviluppo cognitivo da quello emotivo, l'insegnante deve

imparare a cogliere le caratteristiche personali, le “sfumature” di ogni bambino, anche se spesso queste caratteristiche sono percepite come elementi ostili, d’impiccio, che rallentano l’intera classe. Importante specificare che conoscere le emozioni proprie e dell’altro e saper vivere all’interno di intrecci relazionali è una delle competenze più importanti da passare a uno studente; questo tema lo si studia nella routine di tutti i giorni, mitigando gli scontri e facendo discutere i ragazzi su come mai ci si sente in un determinato stato emotivo. Poi, successivamente, li si guida a pensare in che modo ci si può sentire meglio. Questo comporta un evidente cambiamento del ruolo dell’insegnante, che muta da protagonista dell’aula a guida silente, che sa mettersi in secondo piano nel momento in cui i bambini sono pronti a fare da soli. L’insegnante non deve essere riconosciuto esclusivamente come colui che passa conoscenze, ma anche come facilitatore nel processo di scoperta, un compagno di viaggio che, in ogni situazione, coinvolge e motiva con stimoli l’apprendimento.

Per quanto riguarda l’ultimo punto è richiesta la necessità che la psicologia e la pedagogia in ambito scolastico entrino maggiormente in dialogo per poter costruire una scuola integrata, che sia per tutti i bambini, per tutte le intelligenze e per tutte le emozioni, non solo per coloro che hanno già appreso il comportamento adatto all’ambiente scolastico.

L’autrice afferma che “La scuola deve diventare un luogo in grado di generare benessere e motivazione, attraverso un circuito di reciprocità e condivisione tra il mondo adulto e quello dell’infanzia. La comprensione dei concetti avviene attraverso l’azione e la percezione del mondo; l’universo emotivo, il corpo e la sensorialità sono canali attraverso cui il bambino percepisce il mondo ed hanno pari dignità del canale cognitivo, della mente. Penso che lavorando in questa direzione, con la collaborazione della psicologia e della pedagogia, si possa arrivare a riscoprire la genialità e la potenzialità di molti bambini etichettati e

permettere loro di crescere rinforzando la loro curiosità, la loro voglia di imparare e la loro autostima.” (Cavalluzzi, p. 26)

## Conclusioni

Le basi teoriche sono lo strumento che fornisce le indicazioni per scegliere un determinato tipo di intervento, guidano nelle decisioni didattiche e metodologiche e forniscono una mappa essenziale per canalizzare gli sforzi, le risorse, le potenzialità della classe nella giusta direzione.

Diversi autori quali Von Bertalanffy, Vygotskij, Bronfenbrenner e Sameroff hanno dato importanza alla relazione in differenti studi basandosi sulla Teoria Generale dei Sistemi e la Teoria dell'Attaccamento, hanno dato un grande contributo alle varie applicazioni sul tema delle relazioni bambino-adulto; prendendo in considerazione tre aspetti fondamentali che caratterizzano l'individuo all'interno di sistemi complessi: relazioni, comunicazione, cooperazione.

Diverse ricerche sul tema hanno dimostrato che una relazione buona e significativa rappresenta la cornice indispensabile di ogni attività di sviluppo e di apprendimento, soprattutto se l'alunno manifesta particolari difficoltà.

Il mio lavoro si è incentrato essenzialmente sulla relazione che intercorre tra l'insegnante e il bambino e sulle varie metodologie che si avvalgono della relazione come strumento per favorire diversi ambiti di sviluppo del bambino stesso.

Si è preso in esame il Metodo Integrato di Gordon che propone metodologie utili in classe per creare un'efficace relazione fra l'insegnante e l'allievo. Tra i temi fondamentali del metodo emergono alcune caratteristiche tipiche rogersiane come l'accettazione, l'empatia, l'autenticità, la corretta comunicazione nel rapporto insegnante-bambino, al fine di promuovere l'autostima, l'autocontrollo e la creatività.

Di seguito si è approfondito il Metodo inRelazione, in questo emergono quattro principi fondamentali: l'autenticità della relazione, il diritto alla soggettività, la responsabilità personale e sociale, la diversità come risorsa.

Dai dati emersi dalla ricerca sul tema si è dimostrato che la Staffetta di Scrittura Bimed può essere utilizzato come strumento per promuovere collaborazione, sviluppare competenze relazionali nelle classi, inoltre permettere ai docenti di esercitare la costruzione di una sana relazione educativa.

## BIBLIOGRAFIA

Bateson, G., Ruesch, J., *La matrice sociale della psichiatria*, Bologna, Il Mulino, 1976.

Bertalanffy L. Von, *Teoria generale dei sistemi*, I.L.I., Milano, 1971.

Bertolini P., Caronia L., Barone P., Palmieri C., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

Bowlby J., *Attaccamento e perdita. L'attaccamento alla madre*, vol. 1, Boringhieri, Torino, 1972.

Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986.

Cavalluzzi, Degli Espositi, *InRELAZIONE. Come il benessere degli insegnanti favorisce l'apprendimento a scuola*, edizioni meridiana partenze, Molfetta, 2018.

Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.

Ford D. H., Lerner R. M., *Teorie e sistemi evolutivi. Un approccio integrato*, Raffaello Cortina, Milano, 1995.

Gordon T., *Insegnanti Efficaci*, Giunti e Lisciani, Torino, 1998.

Gordon T., a cura di V. Poli, *Relazioni efficaci. Come costruirle. Come non pregiudicarle*, edizioni meridiana partenze, Molfetta, 2014.

Haley J., *Le strategie della psicoterapia*, Sansoni Editore, Firenze, 1977.

Hinde R., *Individui, relazioni e cultura: un ponte tra etologia e scienze sociali*, Giunti, Firenze, 1987.

Hirsch E., Address to the California State Board of Education. Documento mostrato all'incontro "California State Board of Education", Sacramento, 1997.

Howes C., Hamilton C., Matheson C., Children's relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher-child relationship, articolo in *Child Development*, 65, 1992.

Johnson D., Malone P., Hihtower A., Barriers to primary prevention efforts in the schools: Are we the biggest obstacle to the transfer of knowledge?, in *Child Development*, 65, 1994.

Pianta R., *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.

Pianta R., Walsh D., *High-Risk Children In Schools: Constructing Sustaining Relationships*, New York, Routledge, 1996, p.12.

Pianta R., Egeland, & Erickson, *The antecedents of maltreatment: Results of the Mother-Child Interaction Research Project*, 1989.

Rutter M., *Psychosocial resilience and protective mechanism*, in "American Journal of Orthopsichiatry", 57, pp 316-331.

Sameroff A., *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia*, Bollati Boringhieri, Torino, 1991.

## SITOGRAFIA

<https://www.istat.it/it/archivio/217650>

<http://gestaltplaytherapy.it/>

Stampato nel mese di dicembre  
dell'anno duemiladiciannove  
presso la tipolitografia Litoprint S.r.l. - Solofra (AV)  
ISBN 978-88-6908-523-9

