DIDATTICA GENERALE E DISCIPLINARE

COLORI E FORME DELL'INFANZIA

Saperi e pratiche per insegnanti consapevoli

a cura di
Emiliano Macinai e
Anna Rita Piazza

Ricerche
e pratiche didattiche
Nuova serie

FrancoAngeli
OPEN ACCESS



DIDATTICA GENERALE E DISCIPLINARE

Collana di Didattica generale e disciplinare

diretta da Berta Martini

Nuova serie

La collana è intitolata al rapporto tra la Didattica generale e le Didattiche disciplinari. La possibilità di individuare una relazione tra i due ambiti di studio nasce dall'esigenza di riconoscere, in senso sia epistemologico sia pedagogico-didattico, che essi intercettano lo stesso campo di esperienza: quello dei processi di insegnamento e apprendimento scolastico. Tuttavia, pur guardando allo stesso oggetto esse vi scorgono prospettive, dimensioni e problematiche differenti. In altri termini, pur prendendo in esame lo stesso campo di esperienza, la Didattica generale e le Didattiche disciplinari individuano e studiano fenomeni e questioni didattiche ciascuna a partire dal proprio sistema di costrutti concettuali, di modelli teorici ed epistemologici di riferimento e adottando metodi di indagine adeguati ai rispettivi impianti teorici e alle problematiche specifiche. Da questo punto di vista, la relazione tra Didattica generale e Didattiche disciplinari riguarda la possibilità di rivolgere alle situazioni di insegnamento e apprendimento uno sguardo molteplice, che integra e modula quadri epistemologici, approcci e strumenti metodologici diversi, promuovendo una costruzione di conoscenza più acuta, ricca e pluralistica di quella che saremmo in grado di raggiungere a partire da un unico campo di ricerca. Peraltro, l'espressione Didattica disciplinare, declinata al singolare anziché al plurale, evidenzia il tentativo di rintracciare, attraverso il confronto tra categorie e metodi di indagine, una matrice comune tra le diverse Didattiche disciplinari, allo scopo di illuminare e approfondire lo studio delle relazioni e dei processi che hanno luogo all'interno del triangolo didattico Insegnante-allievo-sapere, inteso come struttura concettuale invariante delle situazioni di insegnamento e apprendimento. Una tale condivisione appare d'altra parte auspicabile in vista sia della reciproca intelligibilità delle acquisizioni della ricerca, sia della applicabilità di queste ultime ai contesti della pratica educativa e didattica.

La collana si articola in due diverse sezioni. La prima, Fondamenti e modelli, accoglie contributi di ricerca teorica e empirica tesi a definire gli assetti epistemologici degli approcci generale e disciplinare alla didattica. La seconda, Ricerche e pratiche didattiche, accoglie da un lato le ricerche empiriche che mirano ad indagare aspetti specifici delle pratiche didattiche con sguardo trasversale rispetto ai diversi ambiti del sapere; e dall'altro lato raccoglie contributi esperienziali e di riflessione sulle pratiche stesse, corredati da impianti metodologici sistematici e rigorosi, che possano offrire ad insegnanti e professionisti dell'educazione strumenti utili per ripensare la progettazione e l'azione didattica.



Fondamenti e modelli



Ricerche e pratiche didattiche

FrancoAngeli

DIDATTICA GENERALE E DISCIPLINARE

Comitato scientifico

Nere Amenabar, Universidad del Pais Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
René Barioni, Haute École Pedagogique, Losanna
Angela Chiantera, Università di Bologna
Lerida Cisotto, Università di Padova
Federico Corni, Università di Modena e Reggio Emilia
Lucio Cottini, Università di Udine
Carla Cuomo, Università di Bologna
Rossella D'Ugo, Università di Urbino
Piergiuseppe Ellerani, Università di Lecce
Paolo Ferri, Università di Milano Bicocca
Giuliano Franceschini, Università di Firenze
Marcia Gobbi, Universidade de São Paulo, Brasile
Giuseppina La Face Bianconi, Università di Bologna
Nicoletta Lanciano, Università Roma "La Sapienza"
Antonella Lotti, Università di Genova
Andrea Lupi, Università di Urbino
Daniela Maccario, Università di Torino
Loredana Perla, Università di Bari
Francesco Passalacqua, Università di Milano Bicocca
Miriam Rossi, Vassar College, Poughkeepsie, NY, USA
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata
Silvia Sbaragli, SUPSI, Scuola Universitaria professionale della Svizzera Italiana, Locarno
Flora Sisti, Università di Urbino
Massimiliano Tarozzi, Università di Bologna
Lilia Andrea Teruggi, Università di Milano Bicocca
Monica Tombolato, Università di Urbino
Ira Vannini, Università di Bologna
Rosetta Zan, Università di Pisa
Luisa Zecca, Università di Milano Bicocca
Franca Zuccoli, Università di Milano Bicocca

Si intende che il comitato scientifico svolga le funzioni di referaggio e che queste ultime possano essere espletate, all'occorrenza, anche da esperti esterni al comitato.



Fondamenti
e modelli



Ricerche
e pratiche
didattiche

FrancoAngeli

Francesca Fioretti

Per una scuola democratica

Studi di caso in Italia e in Portogallo

FrancoAngeli

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

In copertina: Cesare Cesarini, Graffiti*, 2008*

Isbn e-book Open Access: 9788835199571

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).
Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it

Gli eventuali link attivi e QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore.
L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi e QR code ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

L'autore dichiara che, nella fase di stesura del presente volume, ha utilizzato strumenti di IA generativa esclusivamente per la revisione linguistica e l'ottimizzazione stilistica. Il controllo finale dei contenuti e la responsabilità scientifica dell'opera restano integralmente a carico dell'autore.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Indice

Introduzione. La formazione primaria per la scuola dell'infanzia. Il senso di un'esperienza di orientamento alla professione docente, di *Emiliano Macinai* e *Anna Rita Piazza* pag. 13
1. La progettazione del percorso seminariale: sfondo teorico e obiettivi formativi » 13
2. Colori e forme dell'infanzia come dispositivo di rielaborazione riflessiva » 17
3. Restituire il percorso: criteri e struttura della curatela » 21
Bibliografia » 24

Parte prima
Che maestra… che maestro… sarò?

1. "Nuovi" diritti per l'infanzia: la nascita della "scuola materna" statale in Italia, di *Rossella Certini* » 29
1.1. Educazione e scuola nel XX secolo: cambiamenti e mutazioni » 29
1.2. Perché "scuola, perché "materna" » 31
1.3. Legge n.30 del 2000: nasce la *scuola dell'infanzia* » 34
1.4. Che maestra… che maestro sarò? Brevi riflessioni di chiusura » 37
Bibliografia » 38

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

2. Verso un curricolo situazionale per la scuola dell'infanzia, di *Giuliano Franceschini* » 40
2.1. La scuola dell'infanzia come laboratorio della ricerca didattica » 40
2.2. I riferimenti pedagogici di base » 43
2.3. I livelli logici del curricolo, tempi, spazi, relazioni » 46
2.4. La giornata educativa nel tempo quotidiano, settimanale e annuale: un esempio » 52
2.5. Implicazioni per la formazione universitaria degli insegnanti » 53
Bibliografia » 55

3. La prospettiva zerosei anni: la sfida dell'educazione prescolare, di *Sara Mele* e *Jessica Magrini* » 57
3.1. La prospettiva 0-6: una cultura dell'educazione dalla nascita ai sei anni » 57
3.2. Connessioni nello 0-6 » 58
3.3. La Toscana per il sistema educativo integrato 0-6: politiche, azioni e prospettive » 61
Bibliografia » 63

4. La scuola dell'infanzia del Comune di Firenze: educate al futuro, di *Simona Boboli* » 65
4.1. Educare al futuro: identità e sfide della scuola dell'infanzia con-temporanea » 65
4.2. Il sistema delle scuole dell'infanzia comunali di Firenze: rete, organizzazione e governance pedagogica » 66
4.3. La cornice pedagogica e curricolare: dal sistema 0-6 al Piano Triennale dell'Offerta Formativa » 67
4.4. La costruzione dell'esperienza educativa: ambienti, pratiche e organizzazione » 68
4.5. Scuola come comunità educante: continuità, relazioni e inclusione » 70
4.6. La professionalità educativa nella scuola dell'infanzia tra progettazione, osservazione e relazione » 73
4.7. Conclusioni: la scuola dell'infanzia comunale come "cura del futuro" » 74
Bibliografia » 74

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

5. SOS primo giorno: strategie per un inizio positivo, di *Teresa Moscatelli* » 76
5.1. Caratteristiche del laboratorio. Finalità, fasi, svolgimento » 76
5.2. Riflessione e dialogo sull'identità professionale » 77
5.2.1. La prima domanda-stimolo: il "tuffo in acqua fredda" del primo giorno di scuola » 78
5.2.2. La seconda domanda-stimolo: i presupposti della relazione educativa » 79
5.3. Mettersi in gioco » 81
5.3.1. Identità e auto-narrazione in gioco » 82
5.3.2. Caratteristiche del gioco, materiale necessario, svolgimento » 83
5.4. Conclusioni » 85
Bibliografia » 86

Parte seconda
Educare allo stupore: l'infanzia tra scienza e scoperta

6. Dal rispetto per le specie alla tutela degli ecosistemi: percorsi di educazione ecologica nella scuola dell'infanzia, di *Federico Cappa* e *Alice Rossi* » 91
6.1. L'urgenza dell'educazione ecologica e di un nuovo paradigma pedagogico-ambientale » 91
6.2. Tradurre le sfide del nostro tempo nella prima infanzia secondo l'Agenda 2030 » 92
6.3. Dall'informazione all'emozione: un nuovo paradigma pedagogico » 93
6.4. Il benessere animale come dovere etico nella prima infanzia » 94
6.4.1. L'approccio "One Health" nella quotidianità educativa » 94
6.4.2. Il riconoscimento della "senzienza" e l'etica della cura » 95
6.5. Un percorso di educazione ecologica nella scuola dell'infanzia » 96
6.5.1. La differenziazione anagrafica: modulare l'intervento sui 3,4 e 5 anni » 97
6.5.2. I tre assi fondanti: obiettivi scientifici, relazionali e manuali » 98
6.5.3. L'architettura degli spazi e dei tempi: le "isole di Lavoro" e il ciclo delle lezioni » 98

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

6.6. Verso una cittadinanza planetaria integrata » 101
Bibliografia » 102

7. S-piegare la geometria con gli origami, di *Veronica Gavagna* » 104
7.1. S-piegare la geometria con gli origami » 104
7.2. L'origami come pratica educativa in matematica » 104
7.3. Storytelling (matematico) » 107
7.4. Il laboratorio: *Guizzino* incontra pEscher » 110
Bibliografia » 112
Appendice » 114

8. Dalla meraviglia alla scienza: pensiero scientifico nella scuola dell'infanzia, di *Alfonso D'Ambrosio* » 116
8.1. La meraviglia come origine del pensiero scientifico » 116
8.2. Tinkering: pensare con le mani » 117
8.3. Esperienze STEM e materiali poveri nella scuola dell'infanzia » 119
8.4. Dall'esperienza al pensiero: linguaggio, documentazione e inclusione » 121
8.5. Un curricolo scientifico alla luce delle Indicazioni Nazionali 2025 » 122
8.6. Custodire il diritto di interrogare il mondo » 125
Bibliografia » 127

9. Imparare a osservare. L'osservazione come dispositivo professionale nella scuola dell'infanzia, di *Irene D.M. Scierri* » 128
9.1. Dalla percezione allo sguardo metodico: vedere, guardare, osservare » 129
9.2. Perché osservare nella scuola dell'infanzia » 130
9.3. Criteri di rigore e organizzazione dell'osservazione » 131
9.4. Dall'astratto al concreto: operazionalizzare i concetti » 133
9.5. Osservazione, documentazione e progettazione educativa » 134
9.6. Considerazioni conclusive » 135
Bibliografia » 136

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Parte terza
Parole e luoghi che educano: narrazioni e ambienti per l'infanzia

10. Leggere, narrare e giocare col digitale: un laboratorio di Media Education nella scuola dell'infanzia, di *Cosimo Di Bari* » 139
10.1. Educare o vietare? Costruire la competenza digitale dall'infanzia » 139
10.2. L'istinto di narrare (nella prima infanzia) » 141
10.3. Il potenziale del dialogo tra narrazione e digitale » 143
10.4. Progettare il dialogo tra narrazione e digitale » 144
10.5. Un esempio laboratoriale » 146
Bibliografia » 149

11. Mediando tra diversità e affinità: la prospettiva pedagogica interculturale sin dall'infanzia, di *Zoran Lapov* » 151
11.1. Qualche domanda per cominciare » 151
11.2. Premesse necessarie, a partire dalle misconcezioni » 151
11.3. Formarsi inteculturali: da *stato* a *moto* » 154
11.4. Immergersi interculturalmente » 156
11.5. Il carattere trasversale delle competenze interculturali » 159
11.6. Per concludere: l'infanzia interculturale come *diritto* » 161
Bibliografia » 162

12. La voce dei bambini e delle bambine: il debate nella scuola dell'infanzia tra dialogo e partecipazione, di *Anna Rita Piazza* » 164
12.1. La voce: un diritto o un'illusione partecipativa? » 164
12.2. Come si ascolta? Il debate come pratica dialogica nella scuola dell'infanzia » 166
12.2.1. Dall'ascolto dichiarato all'ascolto progettato » 166
12.2.2. Fornire all'ascolto con il debate » 167
12.2.3. Il ruolo dell'insegnante: progettare le condizioni dell'ascolto » 168
12.3. Dalla teorica alla pratica: leggere il debate con uno sguardo pedagogico » 170
12.3.1. Il valore educativo della quotidianità » 170
12.3.2. Leggere le scelte metodologiche » 171

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

12.3.3. Dal debate alla vita della sezione » 171
Bibliografia » 172

13. Esplorare il mondo. Ambienti, spazi e prime geografie dell'infanzia, di *Matteo Girolamo Puttilli* e *Valeria Castellani* » 173
13.1. Introduzione » 173
13.2. L'esplorazione come competenza geografica » 174
13.3. Percorsi esplorativi alla scuola dell'infanzia » 177
13.4. Il laboratorio "La città delle piccole esploratrici/ dei piccoli esploratori" » 179
13.5. Conclusioni » 183
Bibliografia » 183

14. Prevenzione della violenza e corresponsabilità educativa: narrazione e fiaba come strumenti per la pratica educativa, di *Paolina Pistacchi* » 185
14.1. Conoscere le norme per agire » 186
14.2. L'integrazione tra servizi e istituzioni: un modello integrato » 187
14.3. La progettazione educativa come pratica di prevenzione » 189
14.4. Riconoscere e prevenire: il ruolo degli educatori attraverso la narrazione » 190
14.5. La fiaba come dispositivo pedagogico » 191
14.6. Strumenti operativi per la pratica educativa » 192
14.7. Laboratorio narrativo-creativo » 193
14.8. Conclusioni » 195
Bibliografia » 196

Parte quarta
Dare forma all'espressione: arte, corpo e musica come linguaggi educativi

15. Giocare con la pareidolia, di *Alessandra Vezzi* » 201
15.1. Introduzione » 201
15.2. La percezione della forma » 202
15.3. Sperimentare secondo la lezione di Munari, applicazioni » 205
15.4. Considerazioni finali » 211
Bibliografia » 212

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

16. Quando il gioco deve diventare creativo. Riconoscimento, sviluppo e relazioni più-che-umane nei contesti educativi, di *Francesca Bracci* » 214
16.1. Comporre il problema » 214
16.2. Da dove parlo » 216
16.3. Ciò che il gioco deve diventare » 218
16.4. Riflessioni conclusive » 221
Bibliografia » 223

17. Il peso dello sguardo. Il corpo e il movimento tra identità e stereotipi, di *Marianna Piccioli* » 225
17.1. La fenomenologia dello sguardo: tra percezione, relazione e potere » 225
17.2. Simulacri e corpi esposti nella società dell'immagine » 226
17.3. Lo sguardo normativo sull'infanzia: la costruzione dell'identità corporea » 227
17.4. Oltre il "Supercrip": abilismo, eccezionalità e diritto alla fragilità » 228
17.5. Le rappresentazioni latenti dei docenti e il nodo delle Indicazioni Nazionali » 229
17.6. Riprogettare lo sguardo: dal paradigma prestazionale alla logica della significazione » 231
17.7. Riflessioni conclusive: per una pedagogia dello sguardo inclusivo » 232
Bibliografia » 233

18. Musica come esperienza. Il fare musicale condiviso nelle narr-*azioni* sonore, di *Ester Giamberini* » 234
18.1. Musica come esperienza estetica: interpretare il visibile e l'invisibile » 234
18.2. Il fare musicale condiviso: la centralità della relazione » 235
18.3. Il laboratorio di Narr-*azioni* sonore: *learning by musicking* » 237
18.4. Sentire per agire: coltivare una postura di ascoltatori » 241
Bibliografia » 242

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Introduzione. La formazione primaria per la scuola dell'infanzia. Il senso di un'esperienza di orientamento alla professione docente

di *Emiliano Macinai* e *Anna Rita Piazza*[1]

1. La progettazione del percorso seminariale: sfondo teorico e obiettivi formativi

Nel corso dell'anno accademico 2023-2024, il Corso di Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze ha aderito al progetto POT *C.A.R.E. Costruire Azioni di orientamento e formazione alla professione insegnante nel Rapporto Educativo tra scuola e università*, promosso dal consorzio nazionale dei corsi di studio afferenti alla classe LM-85 bis e finanziato per il triennio 2023-2025. All'interno di tale quadro progettuale, l'orientamento universitario è stato progressivamente reinterpretato non soltanto come dispositivo di accompagnamento all'accesso e alla permanenza nel percorso accademico, ma soprattutto come pratica pedagogica capace di sostenere la costruzione riflessiva dell'identità professionale docente lungo l'intero arco della formazione iniziale. Il presupposto di partenza che ha orientato la progettazione dell'esperienza è che la formazione iniziale degli insegnanti non possa limitarsi all'acquisizione di conoscenze disciplinari e metodologiche, per quanto fondamentali, ma debba promuovere lo sviluppo di competenze riflessive e critiche che consentano al futuro docente di interpretare consapevolmente la complessità delle situazioni educative. Per questo, l'insegnante è chiamato a sviluppare in senso riflessivo la consapevolezza critica della problematica formativa, assumendo una postura professionale assimilabile a quella dell'intellettuale riflessivo (Baldacci, Nigris, Riva, 2020).

In questa ottica, l'orientamento *in itinere* ha assunto una funzione di mediazione tra esperienza universitaria e professionalità docente, configurandosi come spazio di elaborazione critica della futura pratica didattica, secondo una prospettiva che richiama proprio la dimensione della riflessivi-

[1] Emiliano Macinai è autore del paragrafo 1; Anna Rita Piazza è autrice dei paragrafi 2 e 3.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

tà professionale elaborata da Donald Schön (1983). Ma la professionalità docente è soprattutto professionalità *educativa*: appare per certi versi riduttivo, forse fuori fuoco, utilizzare l'appellativo "professionista" per rivolgersi all'insegnante, a meno che non si mettano in risalto, accanto alle competenze intese in senso proprio, certe disposizioni, intenzioni, modi di essere che, accompagnando il lavoro esperto e professionale, ne intensificano il senso. È proprio su questo piano che ci viene incontro il paradigma della "cura" (Mortari, 2006), intesa come postura educativa fondata sull'ascolto, sulla responsabilità e sull'attenzione alla singolarità dell'esperienza formativa, alle personalità e alle sensibilità in essa coinvolte.

In tale cornice epistemologica, che concepisce la professionalità docente come pratica riflessiva e situata, costruita attraverso l'interazione tra esperienza, ricerca e formazione, si colloca il ciclo seminariale *hands-on* che questo volume presenta e nelle pagine che seguono si darà spazio al complesso dei contributi che lo hanno sviluppato dalla fine di febbraio a tutto il mese di marzo 2026. Il percorso è stato progettato con l'obiettivo di promuovere nei e nelle partecipanti una riflessione critica sul significato pedagogico dell'essere insegnanti nella scuola dell'infanzia, attraverso la costruzione di ambienti formativi nei quali teoria, esperienza laboratoriale e riflessività professionale potessero intrecciarsi in modo dinamico.

L'impianto teorico della proposta si ispira alla concezione deweyana dell'educazione come esperienza (Dewey, 1938), reinterpretata alla luce di alcune interessanti riflessioni sulla didattica laboratoriale. In particolare si fa riferimento al ben noto paradigma dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991; Taylor, Cranton, 2012), che ha fornito una base epistemicamente fondata all'idea di formazione autentica, che vede i destinatari della progettualità formativa direttamente implicati in processi di revisione critica dei propri schemi interpretativi e di trasformazione delle cornici di significato attraverso l'esperienza riflessiva. In questa prospettiva, il laboratorio non viene concepito come semplice dispositivo operativo, bensì come spazio epistemico nel quale il sapere si costruisce, decostruisce e ricostruisce attraverso il fare, il confronto e la rielaborazione condivisa dell'esperienza.

In questo modo introduciamo l'ultimo elemento utile a chiarire il quadro teorico che racchiude il senso di questa esperienza laboratoriale: in estrema sintesi, la convinzione che ogni apprendimento prenda forma all'interno di relazioni e pratiche sociali orientate alla partecipazione attiva e alla cooperazione. L'apprendimento significativo, che produce un autentico cambiamento nei soggetti che lo sperimentano, si configura come un processo intrinsecamente relazionale, nel quale la costruzione della conoscenza prende forma attraverso il dialogo, la collaborazione e la mediazione sociale. Si tratta di una prospettiva che attraversa in maniera significativa il Novecen-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

to: sullo sfondo si possono ritrovare le prime intuizioni di Vygotskij (1934), ma i punti di riferimento sono soprattutto le elaborazioni di Bruner (1990) che hanno portato ad evidenza la natura narrativa e culturalmente situata dei processi educativi. Non vi è modo qui per percorrere questa direttrice, tuttavia, per coglierne appieno la valenza pedagogica e didattica, può essere utile indicare almeno il contributo offerto in questa direzione da Massimo Baldacci (2010) con l'idea di un curricolo inteso come spazio di costruzione critica e democratica del sapere. Ecco, i seminari sono stati immaginati come contesti collaborativi nei quali studenti e studentesse potessero confrontarsi con casi, esperienze e testimonianze professionali, sperimentando in forma cooperativa situazioni di apprendimento riflessivo e dialogico.

L'attenzione attribuita alla scuola dell'infanzia e alla specificità pedagogica dell'esperienza educativa nei primi anni di vita si colloca entro una tradizione teorica ampia e articolata, che va dalla pedagogia scientifica montessoriana alle più recenti elaborazioni della pedagogia dell'infanzia. In particolare, il progetto ha cercato di contrastare una rappresentazione riduttiva della scuola dell'infanzia come segmento meramente preparatorio rispetto alla scuola primaria, valorizzandone invece la specificità culturale, relazionale ed epistemologica. Tale impostazione dialoga da vicino con alcuni filoni di studio che potremmo definire "fondativi" e che, di nuovo, sarebbe doveroso ripercorrere con dovizia di approfondimenti, ma qui necessariamente dobbiamo limitarci a citare solo alcuni contributi: quello di Franco Frabboni (1974) che fin dagli anni Settanta individuava nella scuola dell'infanzia una nuova frontiera dell'educazione per la società democratica; quello di Mario Lodi (1977) che, rinnovando il concetto aureo di "puerocentrismo", anticipava l'idea di scuola come spazio creato apposta per l'espressione delle culture dei bambini e delle bambine (cfr. Corsaro, 2003); quello di Enzo Catarsi (1991) che già negli anni Novanta si impegnava per valorizzare il ruolo sociale della scuola dell'infanzia nella società complessa.

L'idea di predisporre ambienti educativi aperti, flessibili e orientati alla ricerca richiama evidentemente la concezione montessoriana dell'"ambiente preparato" (Montessori, 1950) e si collega idealmente all'esperienza pedagogica di Loris Malaguzzi (cfr. Edwards, Gandini, Forman, 1995) e dei servizi educativi reggiani, centrata sulla valorizzazione dei "cento linguaggi" dell'infanzia. La centralità attribuita ai linguaggi espressivi, al gioco, alla creatività e alla corporeità si inscrive inoltre nella prospettiva di Howard Gardner (1983) sulla pluralità delle intelligenze, si rispecchia nelle scelte metodologiche che dipendono da tale complessità (cfr. Franceschini, Borin 2014) e converge sulla funzione formativa dell'esperienza estetica e laboratoriale (cfr. Macinai, Vezzi, 2025).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Durante il primo anno di implementazione del progetto, le attività seminariali si erano prevalentemente concentrate su aspetti organizzativi e informativi, rispondendo ai bisogni espressi in maniera esplicita dagli studenti e dalle studentesse dei primi anni di corso. Già in quella fase iniziale, tuttavia, si cercava di interpretare la proposta seminariale non come semplice momento applicativo, ma come contesto di apprendimento situato e di progressiva costruzione dell'identità professionale (Mortari, 2003), richiamando, appunto, il paradigma dell'apprendimento situato (Lave, Wenger, 1991), che si concretizza attraverso pratiche inclusive e nella partecipazione attiva ai contesti educativi reali (Canevaro, 1999). La modalità a distanza, prescelta per ragioni logistiche e per dare maggior respiro possibile all'esperienza, ha costituito il principale freno alla piena realizzazione degli obiettivi della progettazione, soprattutto per la difficoltà di promuovere un'interazione autentica fra i e le partecipanti.

Nel secondo anno di realizzazione del progetto, la proposta seminariale è stata complessivamente riorientata secondo due direttrici: la dimensione più strettamente informativa è stata demandata allo Sportello Orientamento e Tutorato del corso di laurea, mentre il percorso seminariale e laboratoriale si è concentrato in modo specifico sulla scuola dell'infanzia. Tale scelta è maturata sia in risposta alle esigenze espresse dagli *stakeholders* territoriali – tra cui l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, il Comune di Firenze, la Regione Toscana e l'Istituto degli Innocenti – sia alla luce della necessità di promuovere una più ampia cultura dell'infanzia (Macinai, 2026), che il curricolo disegnato dal DM 249/2010 di fatto non esprime.

Dal punto di vista metodologico, i seminari, svolti in presenza, sono stati progettati come contesti di apprendimento attivo e riflessivo, fondati sulla costruzione condivisa del sapere e sulla partecipazione libera degli studenti e delle studentesse. La scelta di proporre attività extracurricolari e facoltative, non associate all'attribuzione di crediti formativi universitari, ha favorito il coinvolgimento di partecipanti mosse e mossi da interesse autentico e motivazione intrinseca. Abbiamo ritenuto fondamentale questo aspetto, quello della "gratuità" dell'esperienza, come condizione determinante per un apprendimento significativo (Rogers, 1973). L'altra esigenza che si è in questo modo pensato di intercettare è quella della personalizzazione del percorso universitario e della soggettivazione dell'esperienza formativa (Contini, 1992).

A posteriori, possiamo dire con sicurezza che il ciclo seminariale abbia favorito la costruzione di spazi di interdisciplinarità, mettendo in dialogo saperi pedagogici, psicologici, didattici e disciplinari. Se la complessità della professione docente richiede infatti la capacità di integrare prospettive differenti all'interno di una visione coerente dell'azione educativa, secondo il paradigma che trova in Edgar Morin (2000) uno dei suoi principali rife-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

rimenti teorici, allora va anche sottolineato quanto sia compito della formazione promuovere forme di pensiero critico e sistemico, capaci di attraversare i confini disciplinari e interpretare la pluralità delle esperienze educative (Cambi, 2000).

In tale quadro, la scelta di attribuire centralità alla scuola dell'infanzia ha assunto anche un significato culturale e politico più ampio. In un contesto segnato dalla crescente difficoltà di reperire insegnanti qualificati per questo segmento scolastico, il progetto ha cercato di promuovere una rappresentazione pedagogicamente forte della professionalità educativa dell'infanzia, superando gerarchie implicite che tendono ancora a considerare la scuola primaria come approdo professionalmente più prestigioso per i neolaureati e laureate nella classe LM85 bis. L'obiettivo non era tanto quello di intervenire direttamente sui processi di *placement* – già caratterizzati da livelli occupazionali molto elevati (Almalaurea, 2024) – quanto piuttosto di incidere sui processi di costruzione identitaria degli studenti e delle studentesse, favorendo una scelta consapevole e culturalmente fondata della professione di insegnante di scuola dell'infanzia (Parmigiani, 2016).

Anche per questa ragione, la progettazione del percorso ha previsto momenti strutturati di ascolto e valorizzazione della componente studentesca, nella convinzione che la partecipazione costituisca essa stessa una pratica educativa. Il coinvolgimento delle rappresentanze studentesche, di laureandi e laureande, di neolaureati e neolaureate non ha rappresentato soltanto una scelta organizzativa, ma una precisa opzione pedagogica orientata alla costruzione di una comunità formativa democratica, riflessiva e corresponsabile.

2. Colori e forme dell'infanzia come dispositivo di rielaborazione riflessiva

Entro la cornice teorica e progettuale già delineata, può essere utile soffermarsi più da vicino sulla forma pedagogica concreta assunta dal ciclo seminariale Colori e forme dell'infanzia. Più che descrivere nuovamente l'organizzazione degli incontri, ciò che qui assume rilievo è la mediazione introdotta al termine di ciascun seminario: la proposta di associare ai contenuti affrontati una forma, un colore e una breve motivazione scritta. È in questo dispositivo di simbolizzazione e restituzione riflessiva che il percorso trova uno dei suoi elementi pedagogicamente più significativi (Kolb, 1984).

All'interno di questa struttura, la scelta di associare a ciascun incontro un colore e una forma non ha avuto una funzione ornamentale o meramente evocativa, ma è stata pensata come una mediazione simbolica capace di sostenere i processi di riflessione attivati dai seminari. Ai partecipanti veni-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

va proposto, al termine delle attività, di sostare su quanto l'incontro aveva suscitato in termini di immagini, collegamenti e domande, e di tradurre questa rielaborazione in un accostamento tra una forma, un colore e una breve motivazione scritta. In questo senso, il dispositivo non mirava a raccogliere impressioni estemporanee né a sollecitare una risposta "creativa" in senso generico; esso intendeva piuttosto introdurre uno scarto rispetto alla restituzione immediatamente descrittiva dell'esperienza, offrendo un linguaggio ulteriore attraverso cui provare a darle forma, a organizzarla e a renderla oggetto di pensiero. In questa prospettiva, la rappresentazione simbolica può essere letta come una modalità attraverso cui l'esperienza viene rielaborata e trasformata in occasione di conoscenza, secondo una linea interpretativa che riconosce alla mediazione simbolica un ruolo centrale nei processi di costruzione del significato (Franklin, 1999). Anche il ricorso al colore, lungi dall'essere un semplice espediente associativo, rinvia alla possibilità che gli elementi cromatici attivino risonanze e connessioni che si radicano nell'intreccio tra esperienza individuale e apprendimenti sociali, rendendo visibile la componente interpretativa e non immediatamente trasparente dei processi di attribuzione di senso (Elliot, Maier, 2014).

Da questo punto di vista, il ricorso a colori e forme ha consentito di valorizzare una dimensione della riflessività che non coincide esclusivamente con la verbalizzazione argomentativa, ma che può prendere avvio anche attraverso pratiche di rappresentazione e di traduzione simbolica. In questo passaggio, la scelta simbolica ha funzionato come primo momento di messa a fuoco dell'esperienza, mentre la successiva motivazione scritta ha contribuito a esplicitarne e precisarne il significato, accompagnando il soggetto in un processo di chiarificazione progressiva. In alcuni casi, tale chiarificazione prende la forma di una vera e propria autorappresentazione, nella quale la scelta simbolica consente di nominare aspetti del proprio modo di stare nella formazione e di collocarsi dentro un orizzonte di trasformazione personale:

> Ho scelto il triangolo perché per me simboleggia crescita e cambiamento. Mi rappresenta perché sono una persona che tende a migliorarsi e ad affrontare nuove sfide[2].

In tal senso, il dispositivo ha offerto uno spazio di rielaborazione che, pur nella sua essenzialità, ha reso visibili tracce di come i partecipanti andavano leggendo i temi affrontati, appropriandosene e collegandoli alla propria idea di insegnamento, di infanzia e di relazione educativa. Anche la scrittura, in questo quadro, non si riduce alla registrazione di un significato già dato, ma partecipa alla sua stessa costruzione, nella misura in cui contribui-

[2] Risposta aperta tratta dal questionario somministrato durante la prima giornata.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

sce a ordinare, chiarire e riformulare il pensiero che prende forma nell'esperienza (Dewey, 1933; Bereiter, Scardamalia, 1987). Allo stesso tempo, la possibilità di ricorrere a forme di rappresentazione non immediatamente riconducibili al solo linguaggio verbale richiama una concezione della significazione come processo plurale, nel quale il soggetto attribuisce senso all'esperienza anche attraverso codici espressivi differenti, non semplicemente ancillari rispetto alla parola, ma capaci di rendere visibili risonanze, impliciti e precomprensioni che diversamente rischierebbero di restare sullo sfondo (Spyrou, 2018).

È proprio nell'intreccio tra esperienza, simbolizzazione e scrittura che il dispositivo dispiega la propria funzione pedagogica, trasformando la restituzione finale tramite questionari in occasione di elaborazione dell'esperienza piuttosto che in una semplice attività conclusiva.

Le restituzioni raccolte nel corso del percorso hanno mostrato, infatti, non tanto l'acquisizione lineare di contenuti, quanto piuttosto la presenza di livelli differenti di rielaborazione: accanto ad associazioni più immediate o descrittive, sono emersi tentativi più articolati di mettere in relazione gli stimoli offerti dai seminari con rappresentazioni dell'agire educativo, immagini della professionalità docente, idee di partecipazione, di ascolto e di cura. Accanto ad associazioni più immediate, compaiono infatti restituzioni nelle quali il riferimento simbolico si intreccia a una riflessione più ampia sullo sguardo educativo e sulla capacità di cogliere ciò che, nell'esperienza infantile, rischia di restare ai margini:

> Il giallo lo associo al sole e alla semplicità della vita, come alla tranquillità. Questa lezione mi ha portato a riflettere maggiormente sulle piccole cose che partono da ciò che a primo impatto possono scomparire agli occhi di tutti, ma che generalmente le persone più sensibili catturano. Penso sia stata utile per cogliere dettagli che normalmente potremmo dare per scontato[3].

Pur senza assumere la forma di una riflessione sistematica o pienamente argomentata, queste tracce hanno lasciato intravedere il modo in cui i contenuti proposti venivano filtrati attraverso il vissuto, le attese e le esperienze pregresse dei partecipanti, offrendo così un accesso significativo ai processi attraverso cui l'esperienza formativa viene interpretata e progressivamente incorporata. In questa prospettiva, il dispositivo seminariale può essere letto come uno spazio che non si limita a trasmettere contenuti o indicazioni operative, ma che favorisce forme di riflessione capaci di incidere sui modi in cui i partecipanti interpretano l'esperienza educativa, il proprio ruolo e il rapporto con i contesti in cui si troveranno ad agire. In altri casi,

[3] Risposta aperta tratta dal questionario somministrato durante la seconda giornata.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

la restituzione simbolica si apre in modo più esplicito a una lettura relazionale e valoriale dell'esperienza educativa, nella quale il riferimento alla forma diventa occasione per tematizzare questioni quali inclusione, rispetto ed empatia:

> Il cerchio può rappresentare un momento in cui possiamo cercare di distruggere le barriere che possano far stare male. La conoscenza, il rispetto, l'empatia dovrebbero diventare luminoso come il sole, per non farci sentire esclusi dal mondo in generale[4].

Un ulteriore elemento di interesse riguarda il ruolo attivo attribuito ai partecipanti. La struttura stessa del dispositivo, fondata sull'alternanza tra sollecitazioni teoriche, laboratori e momenti di restituzione, richiedeva infatti di assumere una posizione non meramente ricettiva, ma interpretativa: agli studenti e alle studentesse non era chiesto soltanto di comprendere i contenuti proposti, bensì di attraversarli, selezionarli, collegarli al proprio vissuto e restituirli in una forma personale e argomentata. In questo senso, il seminario non ha semplicemente ospitato momenti di partecipazione, ma ha cercato di costruire le condizioni perché la partecipazione potesse tradursi in una presa di parola, in una forma di posizionamento e in una prima assunzione di responsabilità interpretativa nei confronti dell'esperienza formativa. Tale dimensione può essere letta anche alla luce del tema dell'*agency* studentesca, intesa come capacità dei soggetti in formazione di negoziare attivamente il proprio rapporto con il contesto, con i saperi proposti e con i significati che da essi derivano (Groenewald, Le Roux, 2023). In questo quadro, l'interesse pedagogico del dispositivo non risiede soltanto nella possibilità di documentare ciò che i partecipanti hanno pensato dei seminari, ma soprattutto nel fatto di aver creato una condizione nella quale la formazione potesse essere abitata come esperienza da elaborare e non soltanto da ricevere.

L'interesse pedagogico del dispositivo risiede dunque meno nella raccolta delle restituzioni in sé che nel processo che esse rendono possibile. Il ricorso a forme e colori introduce infatti una soglia di rallentamento rispetto all'immediatezza dell'esperienza, mentre la successiva motivazione scritta invita i partecipanti a esplicitare connessioni, significati e immagini della professionalità docente che spesso rimangono impliciti. In questa prospettiva, il dispositivo offre una chiave di lettura privilegiata dei processi attraverso cui le future e i futuri insegnanti costruiscono progressivamente il proprio rapporto con l'infanzia, con l'educazione e con il ruolo professionale, fornendo al tempo stesso una traccia interpretativa utile anche per leggere i contributi raccolti nel presente volume.

[4] Risposta aperta tratta dal questionario somministrato durante la terza giornata.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

3. Restituire il percorso: criteri e struttura della curatela

La cornice teorica e progettuale fin qui delineata consente di collocare il ciclo seminariale entro l'orizzonte dell'orientamento in itinere e della formazione iniziale degli insegnanti. Per comprendere più a fondo il senso della presente curatela, tuttavia, occorre soffermarsi sulla forma concreta assunta dal percorso *Colori e forme dell'infanzia* e sul modo in cui esso è stato qui riorganizzato e restituito. Il volume non riproduce semplicemente la successione cronologica degli incontri, ma ne rielabora l'impianto complessivo, raccogliendo i contributi entro una struttura che prova a conservarne il disegno culturale e formativo. In questa prospettiva, la curatela non si limita a documentare un'esperienza seminariale, ma intende ricomporla in un itinerario di lettura capace di restituire, insieme, la pluralità dei temi affrontati e la coerenza pedagogica che li tiene insieme.

A orientare questa operazione è la convinzione che la formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia richieda spazi nei quali sapere pedagogico, riflessione critica e pratiche laboratoriali possano intrecciarsi in modo non occasionale, restituendo la complessità dei contesti educativi e la specificità dell'esperienza dell'infanzia.

La prima sezione, dedicata al curricolo, ai poli per l'infanzia e al rapporto tra istituzioni educative e territorio, mette a fuoco un nodo decisivo per l'intera curatela: la necessità di pensare la scuola dell'infanzia non come segmento minore o preparatorio rispetto alla scuola primaria, ma come contesto educativo dotato di una propria densità storica, pedagogica, curricolare e istituzionale. I contributi qui raccolti possono essere letti come un itinerario che, muovendo dalla genealogia della scuola dell'infanzia italiana, ne mette progressivamente a fuoco la specificità educativa, la forma organizzativa e la collocazione entro il sistema integrato 0-6. In questa direzione, la riflessione di Rossella Certini sul passaggio dalla "scuola materna" alla "scuola dell'infanzia" dialoga con la proposta di Giuliano Franceschini di leggere quest'ultima come un laboratorio della ricerca didattica, nel quale il curricolo prende forma dentro la trama delle situazioni educative, delle routine, degli spazi, delle relazioni e dei contesti di partecipazione. Su un piano complementare, i contributi di Simona Boboli e di Sara Mele e Jessica Magrini mostrano come tale visione si traduca, rispettivamente, nella concretezza di un'esperienza territoriale – quella delle scuole dell'infanzia comunali fiorentine – e nella più ampia prospettiva del sistema integrato 0-6, richiamando il ruolo del coordinamento pedagogico, della continuità educativa e della corresponsabilità tra servizi, scuole e famiglie. Ne emerge così un'immagine della scuola dell'infanzia come contesto complesso, da leggere tenendo insieme storia dei diritti, progettazione curricolare, organizzazione

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

dei contesti e costruzione di un sistema educativo integrato (Cfr. Bondioli, Savio, 2018; Catarsi 2010). A chiudere la sezione è il contributo di Teresa Moscatelli, che sposta l'attenzione sulla formazione iniziale degli insegnanti e sul delicato passaggio tra università e scuola, intrecciando autoriflessione, narrazione di sé e prime rappresentazioni della professionalità docente.

La seconda sezione, intitolata *Educare allo stupore: l'infanzia tra scienza e scoperta,* si concentra invece sulla costruzione di uno sguardo infantile capace di interrogare il mondo, esplorarlo e attribuirgli significato. In tutti i contributi, la scoperta non coincide con la semplice acquisizione di contenuti, ma prende forma nell'intreccio tra osservazione, meraviglia, manipolazione e relazione con l'ambiente. L'osservazione, al centro del saggio di Irene Scierri, viene assunta come pratica professionale che permette di rendere leggibili processi, interessi e traiettorie di sviluppo; la proposta di Alfonso D'Ambrosio insiste invece sulla meraviglia, sul *tinkering* e sul valore dell'ipotesi come soglia di accesso a un primo pensiero scientifico. In questa stessa direzione si colloca il contributo di Veronica Gavagna, che mostra come anche la matematica possa essere abitata nella forma della scoperta, attraverso esperienze laboratoriali in cui origami, narrazione e geometria si intrecciano nel fare. Il saggio di Federico Cappa e Alice Roffi amplia infine lo sguardo alla relazione con il vivente e con gli ecosistemi, collocando l'educazione ecologica entro un orizzonte di cura, responsabilità e decentramento. La sezione restituisce così un'idea di scoperta come pratica conoscitiva ed educativa insieme: un modo di abitare il mondo che chiama in causa il corpo, i sensi, il pensiero, la relazione e la capacità dell'adulto di predisporre contesti in cui curiosità, osservazione e ricerca possano trasformarsi in esperienza formativa.

La terza sezione, *Parole e luoghi che educano: narrazioni e ambienti per l'infanzia*, si muove attorno al tema della mediazione, intesa come insieme di linguaggi, pratiche e dispositivi che consentono a bambine e bambini di entrare in relazione con il mondo, con gli altri e con sé stessi in modo più consapevole e partecipato. In questa prospettiva, il contributo di Zoran Lapov richiama la mediazione interculturale come postura pedagogica capace di trasformare la diversità in occasione di incontro e di apprendimento; Cosimo Di Bari mostra come anche il rapporto con il digitale richieda un lavoro educativo intenzionale, che intrecci narrazione, lettura e tecnologie dentro contesti critici e creativi. Il saggio di Matteo Girolamo Puttilli e Valeria Castellani porta la riflessione sul terreno degli spazi e delle prime geografie dell'infanzia, mentre il contributo di Paolina Pistacchi insiste sul valore della narrazione e del laboratorio come strumenti di prevenzione, ascolto e corresponsabilità educativa. In questo quadro si colloca anche il contributo dedicato al *debate* nella scuola dell'infanzia, propone

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

una riflessione sul significato pedagogico della voce delle bambine e dei bambini e sulle condizioni necessarie affinché il diritto all'ascolto si traduca in un'autentica esperienza di partecipazione. Il *debate* viene così interpretato non soltanto come metodologia didattica, ma come dispositivo dialogico capace di strutturare il confronto, valorizzare la pluralità dei punti di vista ed educare fin dalla prima infanzia all'argomentazione, all'ascolto reciproco e alla costruzione condivisa del significato. Letti insieme, questi saggi richiamano l'attenzione sul fatto che educare non significhi soltanto trasmettere contenuti, ma predisporre contesti nei quali la parola, l'ascolto, la relazione con i luoghi e il confronto con la differenza possano diventare esperienza formativa (Bruner, 1986; Zoletto, 2012).

La quarta sezione del volume raccoglie infine contributi che, da prospettive diverse, riflettono sui linguaggi espressivi nella scuola dell'infanzia e sul loro valore formativo. Corpo, immagine, musica, gioco e autoriflessione diventano qui vie differenti per interrogare il rapporto tra esperienza, identità, creatività e relazione educativa. Nel contributo di Alessandra Vezzi, il disegno e la percezione visiva vengono esplorati come occasioni per attivare processi di osservazione, immaginazione e rielaborazione creativa, richiamando il valore del fare artistico non solo come pratica espressiva, ma anche come esperienza di conoscenza. In una direzione diversa, ma complementare, Francesca Bracci problematizza l'idea stessa di creatività, mettendo in discussione quelle letture che la riducono a talento individuale o prodotto da esibire, e spostando l'attenzione sulle condizioni materiali, relazionali e temporali del gioco. Marianna Piccioli porta la riflessione sul terreno del corpo e del movimento, mostrando come essi siano attraversati da sguardi, attese e rappresentazioni sociali, e richiamando la necessità di uno sguardo educativo capace di riconoscere la pluralità dei corpi senza ricondurla a logiche di normalizzazione. Il contributo di Ester Giamberini introduce invece il linguaggio musicale come esperienza condivisa e come spazio di relazione, restituendo al fare musicale una valenza pienamente educativa. Nel loro insieme, questi contributi richiamano il valore dei linguaggi non verbali, espressivi e simbolici come dimensioni strutturali dell'esperienza infantile e della professionalità educativa, non riducibili a un ambito accessorio o decorativo del curricolo (Winnicott, 1971; Edwards, Gandini, Forman, 1995).

Più che come una semplice successione di temi, le quattro sezioni del volume possono dunque essere lette come una trama unitaria, attraversata dalla stessa domanda pedagogica: che cosa significa, oggi, formarsi per diventare insegnanti di scuola dell'infanzia? I contributi raccolti provano a rispondere a questo interrogativo da angolature diverse, ma convergenti, insistendo sulla necessità di riconoscere l'infanzia come esperienza dotata

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

di una propria densità culturale, cognitiva, relazionale, corporea ed espressiva, e la scuola dell'infanzia come contesto educativo che richiede competenze specifiche, capacità di osservazione, sensibilità progettuale e una postura professionale riflessiva. In questo senso, la curatela conserva la natura interdisciplinare del percorso seminariale e ne prolunga il gesto fondamentale: offrire agli studenti e alle studentesse non un repertorio di tecniche o di "attività", ma occasioni per ripensare la propria immagine della scuola dell'infanzia, il proprio rapporto con i saperi e, in definitiva, la propria possibile identità docente.

Bibliografia

AlmaLaurea. (2024). *Condizione occupazionale dei laureati 2023*.

Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori Università.

Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M. G. (Eds.). (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.

Bruner, J. S. (2005). *La mente a più dimensioni* (R. Rini, Trad.). Roma-Bari: Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1986).

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1990).

Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.

Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.

Catarsi, E. (1991). *La nuova scuola dell'infanzia*. Roma: Armando.

Catarsi, E. (Ed.). (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Azzano San Paolo: Junior.

Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.

Corsaro, W. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: il Mulino.

Dewey, J. (2024). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 1933).

Dewey, J. (1967). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1938).

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Junior.

Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2014). Color psychology: Effects of perceiving color on psychological functioning in humans. *Annual Review of Psychology, 65*, 95–120.

Frabboni, F. (1974). *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Franceschini, G., & Borin, P. (2014). *Il curricolo nella scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci.
Franklin, M. I. (1999). *Meanings of play in the developmental interaction tradition*. Sarah Lawrence College.
Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
Groenewald, T., & Le Roux, A. (2023). Student agency: Two students' agentic actions in challenging oppressive practices on a diverse university campus. *Higher Education Research & Development, 42*(1), 48–61.
Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
Lodi, M. (1977). *Cominciare dal bambino*. Torino: Einaudi.
Macinai, E. (2026). *Pedagogia e diritti dell'infanzia*. Roma: Carocci.
Macinai, E., & Vezzi, A. (2025). *Il visibile dell'invisibile*. Firenze: FUP.
Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1991).
Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1999).
Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
Parmigiani, D. (Ed.). (2018). *L'aula scolastica 2*. Milano: FrancoAngeli.
Rogers, C. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti-Barbera. (Opera originale pubblicata nel 1969).
Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo. (Opera originale pubblicata nel 1983).
Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods: Research and knowledge production for a critical childhood studies*. London: Palgrave Macmillan.
Taylor, E. W., & Cranton, P. (Eds.). (2012). *The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1934).
Winnicott, D. W. (2020). *Gioco e realtà* (L. Tabanelli, Trad.). Roma: Armando Editore.
Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Parte prima
Che maestra… che maestro… sarò?

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

1. “Nuovi” diritti per l’infanzia: la nascita della “scuola materna” statale in Italia

di *Rossella Certini*

C’era una volta un pulcino che non sapeva di essere un pulcino.
“Forse – pensava – sono un elefante,
forse un pellicano.
Che ci sarebbe di strano?”
Gianni Rodari, *L’errore di un pulcino*[1]

1.1. Educazione e scuola nel XX secolo: cambiamenti e mutazioni

Il 18 marzo 2018 la “scuola materna” statale italiana ha compiuto 50 anni. La legge 444 è stata ricordata e festeggiata nelle varie regioni per ribadirne l’importanza e sottolineare come questa non fosse solamente un provvedimento legislativo, ma l’affermazione e il consolidamento di *nuovi diritti per l’infanzia.* Il primo articolo del testo di legge, riportato nella Gazzetta Ufficiale del 22 aprile 1968, recita:

Art. 1. *Caratteri e finalità della scuola materna statale*. La scuola materna statale, che accoglie i bambini nell’età prescolastica da tre a sei anni, è disciplinata dalle norme della presente legge. Detta scuola si propone fini di educazione, di sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla frequenza della scuola dell’obbligo, integrando l’opera della famiglia. L’iscrizione è facoltativa; la frequenza gratuita (Convenzione sui diritti del fanciullo, 1989, art. 2; Legge 27 maggio 1991, n. 176).

Questa legge ha rivoluzionato la vita delle famiglie e delle bambine e bambini che hanno potuto godere di maggiori attenzioni e cure, per migliorare il benessere personale e la qualità della loro vita. Ancora oggi, sul sito del MIM – Ministero dell’Istruzione e del merito, troviamo che la legge 444 del ‘68 ha rappresentato l’inizio di un “processo di miglioramento e di evoluzione” continuo, in grado di garantire ai più piccoli, sempre maggiori opportunità *educative*, di *istruzione*, di *socializzazione* e di *cura* (Ministero dell’Istruzione e del Merito (2018).

Il Novecento ha di per sé una forza evocativa importante, in grado di alimentare, ancora oggi, il *mito* dell’infanzia. Seducente e complesso è stato

[1]G. Rodari. (1993). *Il libro degli errori*. Torino: Einaudi, p. 151.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

definito il secolo dei *bambini* e delle *bambine* (Key, 2019) e si è imposto, contemporaneamente, come un'epoca ricca di rivoluzioni culturali e educative (sicuramente l'attivismo), ma anche come un secolo attraversato da conflitti mondiali e movimenti politici autoritari (Cambi, 2005). Si è assistito al crollo degli Imperi, alla nascita dell'Unione sovietica, alla crisi del 1929, che produsse un grave *economic shock* con importanti ripercussioni sociali ed umane. Nel 1945 venne fondata l'ONU che ha, ancora oggi, come obiettivo la pace e la sicurezza internazionale e, da un punto di vista della cultura *planetaria*, prende avvio la società di massa, con l'avvento dei nuovi media dell'informazione, come la radio, la televisione e il cinema. (Hobsbawm, 2014; Vittoria, 2019). Nell'immaginario collettivo il XX secolo è stato un'epoca ricca di contraddizioni e, per certi versi, destabilizzante: prende avvio un *nuovo ordine sociale*, aperto alle masse, appunto, ma è ancora necessario uno sforzo collettivo importante per costruire da zero un impianto politico e culturale autenticamente democratico. È il secolo in cui insieme al diritto statale e al diritto delle genti (come ha indicato Kant) viene a legittimarsi il diritto *cosmopolitico* che superi le generiche obbligatorietà costituzionali e si opponga e rifiuti ogni genere di guerra e di azione violenta (Habermas, 2008). La democrazia è un sistema sociale da costruire, un *modo di vivere* e di collaborare tra cittadini, fondato sul dialogo e il confronto e in questa forma essa può rappresentare lo *status* per eccellenza dei diritti fondamentali. La democrazia ha bisogno di *educazione*, di essere sostenuta giorno dopo giorno, di essere rinnovata sia nei metodi che negli obiettivi da perseguire, con l'intento di coinvolgere sempre più istituzioni e persone. Per John Dewey il Novecento ha bisogno di sviluppare un sistema politico fortemente democratico perché la società è mutevole e sempre più *complessa* e si affermano nuove *dignità popolari* con l'intento di sostenere il bene "comune" (Dewey, 2018).

> Una società che garantisce a tutti i suoi membri la partecipazione ai beni comuni in condizioni di uguaglianza e che rende le proprie istituzioni capaci di adattarsi attraverso l'interazione tra i diversi gruppi sociali è, in questa misura, democratica (Id. p. 182).

Da qui il postulato deweyano per cui la democrazia non è solamente un sistema politico ma un paradigma educativo che coinvolge, *in primis*, il sistema scolastico e di istruzione. La scuola non dovrebbe occuparsi esclusivamente di "trasmettere nozioni", ma allenare i più giovani a praticare la democrazia e insegnare a ragazze e ragazzi ad essere cittadini attivi e interessati al futuro della società. La scuola dovrebbe essere una "palestra di democrazia" e dovrebbe essere compito di insegnanti e educatori proporre

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

metodologie *attive* fin dalla prima infanzia, per favorire il dialogo, la cooperazione e alimentare lo spirito critico nelle bambine e nei bambini. L'educazione, quindi, ha un ruolo sociale importante e la scuola con essa poiché sono strumenti che introducono i cittadini

> alla socialità e [al]l'etica personale e collettiva: fatta di cultura e di impegno e di collocazione insieme agli altri in un pensare e agire comunitario e responsabile, guidato appunto dal criterio democratico come forma più alta e giusta di organizzazione sociale e poi statale, che come tale deve comunicare ai soggetti struttura e valore della democrazia e a partire proprio dalla scuola come agenzia formativa di tutti i cittadini (Cambi, 2026, p.136).

Nel XX secolo, quindi, il ruolo della scuola cambia radicalmente, anche in Italia: prima con la riforma Gentile del 1922-23 (una riforma classista, che pensa la scuola come il luogo privilegiato per formare la classe dirigente e non per costruire un sistema educativo per tutti) e dopo la Seconda guerra mondiale, grazie soprattutto alla neonata Costituzione repubblicana, fu codificato il *diritto* all'istruzione per ogni giovane cittadina e cittadino, senza alcuna distinzione economica e di ceto. Negli anni, questa idea del *diritto* all'istruzione raggiungerà un numero sempre più alto di bambine e bambini; un modo per superare la disgregazione e l'antagonismo sociale, i conflitti e le posizioni dogmatiche aspre e violente e per dare maggior significato al principio pedagogico deweyano legato alla *dignità popolare* come emblema di democrazia planetaria.

1.2. Perché "scuola", perché "materna"

Sovente, parlando di scuola, siamo portati a pensare ad un grado specifico dell'istruzione. Blandamente a quello dell'infanzia. È un soggetto giuridico che ha una storia importante, ma appare come una *questione* maggiormente legata alle "comunità locali" e depotenziata (nell'immaginario individuale e collettivo) nella propria funzione educativa e formativa (in conseguenza, forse, della sua *non-obbligatorietà*).

Nel 1828 Ferrante Aporti aprì a Cremona il primo asilo infantile per i bambini delle famiglie meno agiate e questa sperimentazione viene considerata, ancora oggi, come la prima scuola dell'infanzia fondata in Italia. Fu un sacerdote illuminato, un educatore "colto" e lungimirante che sviluppò il proprio ideale di educazione popolare durante il Risorgimento, un percorso di "redenzione" non solo morale o religiosa, ma anche "fisica" e "intellet-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

tuale" ed è a queste attività che dedica i propri sforzi da educatore a partire dalla prima infanzia. Il modello educativo aportiano

> va dalla riforma – se pure blanda – della formazione ecclesiastica nei seminari a una riflessione sulle «vie educative» per la riconquista etico-religiosa del popolo, a un'azione decisa e capillare che fissa negli «asili infantili» il nucleo (e teorico-diagnostico-terapeutico) fondamentale per rinnovare l'educazione popolare (poiché bisogna partire proprio da corpo/mente/affetti infantili, in quanto il bambino è il «padre» dell'uomo adulto: è il suo incunabolo, la sua stessa radice) e il suo motore organizzativo (Cambi, 2011, p. 124).

L'educazione popolare e, con essa, la creazione degli asili per l'infanzia, non fu percepita come un servizio "assistenziale" o di "custodia" giornaliera, ma come strumento per l'emancipazione sociale e civile ed è da qui che la lenta, ma progressiva, *rivoluzione culturale* e *pedagogica* prende l'avvio, con tutte le problematiche che hanno caratterizzato questo processo fino ad oggi, ma con un *telos* già chiaro fin dall'inizio: l'educazione come strumento propulsivo per il benessere e il miglioramento dell'uomo e della società. Gli "asili" infantili aportiani diventarono "scuola materna" con le sorelle Agazzi che utilizzarono questo appellativo come sinonimo di "cura e affetto familiare". Queste scuole – la prima fu aperta a Brescia nel 1859 – avevano come scopo «quello di sopperire le possibili mancanze dell'ambiente familiare, soprattutto in termini di lavoro quotidiano sulla spontaneità, l'operosità, lo sviluppo integrale, pur non ambendo a sostituire il nucleo familiare. Del resto, per quanto l'educatrice svolga un ruolo materno e i ritmi della scuola agazziana siano molto simili a quelli di una famiglia, il rapporto tra maestra e bambino è finalizzato al raggiungimento di obiettivi educativi perseguiti per un periodo relativamente breve nel corso della giornata» (Valentini & Troiano, 2017, p. 424).

Nel corso del Novecento si sono susseguiti numerosi cambiamenti in merito alla scuola italiana e ai metodi educativi che la letteratura storica e storico-pedagogica ci ha ben raccontato (Chiosso, 2012). Epigone, forse, dell'evoluzione di un sistema di istruzione che ha posto al centro degli interessi evolutivi, pedagogici e anche politici, per la prima volta, la fascia di età 3-6 anni, fu sicuramente il metodo Montessori che venne applicato ufficialmente per la prima volta a Roma nel 1907, con la fondazione de "La casa dei bambini". Non più asilo o scuola materna, ma "una *casa* destinata al benessere psico fisico dei bambini". Il fine dell'educazione dei giovanissimi è lo sviluppo della personalità attraverso le libere attività che ciascuno può svolgere nella vita e Maria Montessori (Montessori, 1970) prospettò l'importanza che avrebbe avuto l'ambiente educativo per la crescita dei più piccoli, che hanno una grande missione, quella di *diventare adulti*, ma non

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

ne hanno la consapevolezza ed in questo vanno sostenuti attraverso le strategie e gli strumenti migliori. Strategie e strumenti in grado di connetterli alla società e ne rispettino i tempi e le posture esperienziali, così diverse dalla vita adulta (Benetton, 2019). Un approccio critico e scientifico alla vita sociale e *biologica* (antropologica) dell'infanzia che cerca di superare quell'idea troppo "confessionale" imposta dell'accezione *materna*, facendo riferimento alla scuola come il luogo dove fare esperienze diverse rispetto alla famiglia e dove costruire e potenziare abilità e conoscenze. Non solamente allevamento e *cura*, quindi, ma anche istruzione, alfabetizzazione, socializzazione, condivisione del pensiero e del lavoro affinché le bambine ed i bambini possano ampliare le proprie conoscenze e si facciano parte attiva dell'ambiente in cui vivono. Con l'avvento del puerocentrismo di matrice attivista, il Novecento si presenta davvero come il secolo dei grandi cambiamenti legati ai *diritti* dell'infanzia (essere sostenuta e valorizzata nel *lungo* viaggio verso l'adultità), ma se da un punto di vista teorico/epistemologico i tempi sono maturi, la restituzione concreta di questi principi si rivela lenta e disomogenea, condizionata da eventi culturali e politici anti-democratici, legati ad una visione paternalistica dell'infanzia, che ne ostacolano il pieno riconoscimento come soggetto sociale centrale e di valore. Solo nella seconda metà del Novecento, grazie alla crescente attenzione internazionale ai diritti umani, questo processo – sia giuridico che politico, etico e pedagogico – trova pieno riconoscimento con la convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989).

Bambine e bambini acquisiscono pieni diritti civili, politici, economici e culturali ed entrano nella vita pubblica come cittadini a pieno titolo (Macinai, 2026). In questa cornice storica, che vede l'affermarsi di importanti nuove *traiettorie* che riguardano i diritti dell'infanzia, durante la rivoluzione culturale degli anni Sessanta in Italia si consolida lo stato sociale, c'è una crescente partecipazione da parte dei cittadini ai processi istituzionali, aumenta il livello di scolarizzazione su tutto il territorio e in tutte le regioni (anche se con percentuali diverse tra Nord e Sud) e la scienza pedagogica promuove una nuova visione dell'infanzia e dei bisogni evolutivi dei più giovani. Questo porterà alla legge 18 marzo 1968, n. 444 che istituì la "scuola materna" statale, evidenziando l'importanza dell'educazione prescolare come "diritto educativo" per tutte le bambine e i bambini, andando oltre la tradizione *assistenzialistica* di buona parte dei modelli pedagogici ottocenteschi. Con questa legge anche lo Stato si assume compiti e responsabilità diverse nei confronti dei più giovani perché si fa garante di un percorso educativo rinnovato e perché riconosce la necessità di migliorare le politiche familiari "nella varietà delle sue attuali configurazioni". *In primis*

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

la tendenza alla nuclearizzazione e [l'] affermazione del nuovo ruolo sociale della donna. Tale contesto include elementi che possono favorire una migliore realizzazione personale, aumentare il grado di responsabilizzazione dei genitori, consentire una migliore capacità di lettura, comprensione e soddisfazione dei bisogni e delle esigenze dei bambini, incoraggiare una più condivisa accettazione dei compiti, riscoprire e rivalorizzare ruoli e funzioni di tutti i componenti del nucleo familiare (Ministero della Pubblica Istruzione, 1991).

Questa modalità virtuosa di intendere il ruolo della famiglia e della scuola, ha avuto un percorso lungo e discontinuo, ma assumerà un'identità ancora più matura verso la fine del XX secolo, quando il legislatore insieme ai cultori della scienza pedagogica faranno un ulteriore passo in avanti, sostituendo il termine *materna* con la dicitura *scuola dell'infanzia*, imprimendo un'identità ancora più marcata a quel grado di istruzione che non è e non vuole essere considerata una declinazione povera di un sistema scolastico "maggiore", ma l'affermazione di linguaggi, metodi e strategie specifiche vicini ai bisogni dell'infanzia.

1.3. Legge n.30 del 2000: nasce la *scuola dell'infanzia*

La Costituzione italiana indica tra i diritti fondamentali per tutti i cittadini, l'istruzione e l'educazione (art.33). Ne consegue che l'attività educativa per tutti deve essere garantita dallo Stato e, in questo senso, si rafforza la presenza della "scuola statale" di ogni ordine e grado. Come già più volte indicato, è solo con la Legge 18 marzo 1968, n. 444, (Presidente della Repubblica: Giuseppe Saragat; Presidente del Consiglio dei ministri: Aldo Moro; ministro della P.I.: Luigi Gui; G.U. n. 103 del 22/4/1968) che lo Stato si assume il compito di garantire la "pubblica istruzione" anche ai propri cittadini dai 3 ai 5 anni. Nel testo di legge vengono sottolineate le finalità, la facoltatività della frequenza, la gratuità al momento dell'iscrizione, la collaborazione educativa con le famiglie e, infine, la *complementarità* tra le altre scuole materne del territorio, anche con quelle private e parificate, alle quali viene ancora oggi garantito un sostegno economico statale e pari dignità a livello educativo e formativo. I decreti e gli aggiornamenti legislativi hanno specificato, negli anni, sia le metodologie sia le finalità con le quali approcciarsi all'educazione dell'infanzia, lasciando intravedere una continua evoluzione, immediatamente percepibile, con il maturare dell'impianto epistemologico che ha fatto da architrave alle ricerche e allo sviluppo delle conoscenze sull'apprendimento in età infantile. Non solo. Sempre centrale la dimensione affettiva che va coltivata nella complessità e pluralità delle relazioni anche (se non soprattutto) extra familiari. Con la

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

legge n. 30 del 2000 (Legge quadro sul riordino dei cicli, Presidente del Consiglio dei Ministri On. M. D'Alema; Ministro Pubblica Istruzione, On. Luigi Berlinguer) il sistema di istruzione italiano matura una nuova consapevolezza e costruisce una nuova struttura che viene così presentata a partire dal secondo punto del primo articolo:

Il sistema educativo di istruzione si articola nella scuola dell'infanzia, nel ciclo primario, che assume la denominazione di scuola di base, e nel ciclo secondario, che assume la denominazione di scuola secondaria. Il sistema educativo di formazione si realizza secondo le modalità previste dalla legge 24 giugno 1997, n. 196, e dalla legge 17 maggio 1999, n. 144" (Legge 10 febbraio 2000, n. 30, 2000).

La scuola materna è diventata "scuola dell'infanzia" e vengono definite in maniera più specifica e dettagliata quelle che sono le finalità educative e didattiche di questo grado di istruzione

La scuola dell'infanzia, di durata triennale, concorre alla educazione e allo sviluppo affettivo, cognitivo e sociale dei bambini e delle bambine di età compresa tra i tre e i sei anni, promuovendone le potenzialità di autonomia, creatività, apprendimento e operando per assicurare una effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto dell'orientamento educativo dei genitori, concorre alla formazione integrale dei bambini e delle bambine (Idem, art. 2).

Inoltre, il legislatore garantisce la "generalizzazione dell'offerta formativa" promuovendo un'immagine laica e democratica della scuola come istituzione a sostegno dello sviluppo integrale della persona.

Senza voler fare una disamina eccessivamente minuziosa di tutti i paragrafi che compongono la legge sul riordino dei cicli, ci sono alcun i punti che meritano una riflessione, per tornare sul *focus* di questa breve trattazione, ossia i *nuovi* diritti per l'infanzia. 1) Centralità del bambino come persona. Si chiarisce nel testo, che la scuola dovrebbe rispettare le inclinazioni, le attitudini e i tempi di apprendimento dello studente, per valorizzare le competenze di ciascuno nei diversi contesti esperienziali. Questi aspetti verranno proposti successivamente e potenziati nella loro portata educativa e formativa soprattutto nelle *Indicazioni nazioni* del 2008 e del 2012, nelle quali si evidenzia non solamente la centralità della persona, ma la necessità di inquadrare la scuola in un contesto più articolato, uno "scenario" complesso e plurale, per sviluppare un "nuovo umanesimo" e soprattutto un nuovo modello di cittadinanza, partendo proprio dalla scuola dell'infanzia.

La scuola dell'infanzia, statale e paritaria, si rivolge a tutte le bambine e i bambini dai tre ai sei anni di età ed è la risposta al loro diritto all'educazione e alla cura, in coerenza con i principi di pluralismo culturale ed istituzionale presenti nella Costi-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

tuzione della Repubblica, nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e nei documenti dell'Unione europea. Essa si pone la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza. (MIUR 2012).

Accoglienza e valorizzazione delle diversità. Si fa centrale e proattivo il principio di *inclusione* come modello *etico* e valoriale, da promuovere, da sostenere e utilizzare per agevolare le conoscenze reciproche e gli apprendimenti. Ogni bambina e bambino "giungono alla scuola dell'infanzia con una storia" e queste hanno reso ciascuna/o di loro uniche e unici sia da un punto di vista culturale, ma anche emotivo, sociale, familiare, linguistico. Non sono aspetti da ignorare o ridurre al principio di omologazione, ma sono valori legati alla multiculturalità crescente del nuovo Millennio e come tali da acquisire come elementi determinanti per la costruzione di un modello identitario più aperto, più flessibile, più critico, più riflessivo, più libero (Alsakkaf, Certini, Macinai, Distefano, 2025). Un modello educativo e democratico che garantisca le giuste "attenzioni" verso tutte le specificità di ogni bambina/o, rimettendo al centro il tema dei *diritti dell'infanzia* inteso come criterio di "ascolto", di "accompagnamento", di "interazione partecipata", di "mediazione comunicativa" con l'obiettivo di osservare sempre con interesse le esperienze dei più giovani e di comprendere con maggiore vicinanza e sensibilità il loro "mondo".

3. La scuola dell'infanzia non opera in maniera disgiunta rispetta alla scuola primaria, ma sono previste modalità condivise per progettare in sinergia le traiettorie educative e didattiche per il ciclo di istruzione da 3 a 10 anni e con i servizi educativi per la primissima infanzia (la sperimentazione 0-6). Ancora *nuovi* diritti perché il processo di istruzione "0-10" insiste sull'educazione come un diritto per tutti fin dalla nascita e rappresenti un *must* per formare cittadine e cittadini consapevoli, in grado di dialogare e interpretare la complessità sociale e culturale del nuovo Millennio. Non siamo lontani dagli obiettivi dell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* – anzi – perché in entrambi i documenti emerge una posizione che potremmo definire *radicalmente* democratica, ossia il diritto *universale* all'istruzione: un'istruzione di qualità, senza discriminazioni di genere, che preveda una continuità nel tempo, anche in età adulta e che consideri lo sviluppo e l'inclusione sociale di ogni bambina e di ogni bambino il più grande successo educativo e politico per ogni paese a livello planetario (Nazioni Unite, 2015).

La presenza di comunità scolastiche, impegnate nel proprio compito, rappresenta un presidio per la vita democratica e civile perché fa di ogni scuola un luogo aperto, alle famiglie e ad ogni componente della società, che promuove la riflessione sui contenuti e sui modi dell'apprendimento, sulla funzione adulta e le sfide educa-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

tive del nostro tempo […] La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 15).

Oggi con ancora maggiore determinazione e fondatezza pedagogica.

1.4. Che maestra… che maestro sarò? Brevi riflessioni di chiusura

Il seminario da cui ha preso le mosse questa scrittura dedicata alla "scuola materna" prima e "dell'infanzia" poi, ha invitato a riflettere sulla figura e sul ruolo "rinnovato" dell'insegnante contemporaneo: sempre più attivo sul fronte della ricerca e della riflessione critica. Questa trattazione articolata, talvolta ripetitiva e a tratti appiattita sulle descrizioni e citazioni di leggi e normative, ha però un obiettivo da esplicitare proprio nelle conclusioni: ricondurre le giovani e i giovani aspiranti alla professione di insegante a riflettere sui percorsi storici, culturali, politici e educativi che hanno costruito quella scuola che presto andranno ad abitare e a ri-definire continuamente, giorno dopo giorno, con l'aiuto indispensabile e centrale delle bambine e dei bambini (Franceschini, 2012). I futuri professionisti dell'educazione necessitano di potenziare una lente *euristica* attraverso la quale poter conoscere e interpretare la realtà – e non solo quella scolastica. Già lo aveva ricordato Dewey nella sua opera del 1899 *Scuola e società* che ogni qualvolta ci disponiamo ad osservare e interpretare un problema educativo dovremmo farlo dal punto di vista più ampio possibile, ossia quello sociale, perché la scuola non ha fondamenta se la decontestualizziamo rispetto al proprio oggetto di indagine e alle metodologie esperienziali (Dewey, 2018). E allora alcune considerazioni finali: 1) promuovere nei futuri professionisti della scuola uno sguardo critico e sempre vigile rispetto all'ambiente e alla società, affinché sappiano cogliere le problematiche emergenti e ne possano identificare la struttura ecologica e la funzione paradigmatica rispetto al "qui e ora"; 2) promuovere la formazione *continua* delle/i future/i insegnanti, affinché sappiamo *connettere* i cambiamenti pedagogico/educativi alle *pratiche* quotidiane, così da individuare i campi di interazione dove si possa costruire un *framework* interdisciplinare e interculturale; 3) percepire il mondo della scuola come una grande *famiglia allargata*, non nel senso che si potrà sostituire alla famiglia d'origine, ma come un contesto dove sviluppare la *corresponsabilità* educativa, alla luce di sempre nuovi diritti acquisiti e, ancora oggi, in divenire. Ecco, quindi,

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

per concludere, che attingere dalle informazioni del passato (sulla scuola, sulla società, sulla famiglia, ecc..) implica la responsabilità di fondare nuovi architravi per il futuro, concepito come un grande progetto sociale comunitario e democratico, per arricchire e migliorare ogni esperienza (ancora Dewey) umanamente vissuta. In una costante ricerca di senso, per l'ampliamento dei diritti dell'infanzia e di ogni persona. Oggi, più di ieri.

Bibliografia

Alsakkaf, H., Certini, R., Macinai, E., & Distefano, C. (2025). *Intercultura, plurilinguismo e inclusione: il progetto LEARN*. Firenze: Edifir.

Benetton, M. (2019). Lo spazio educativo della casa come strumento di libertà e di pace: dall'ambiente familiare alla Casa dei Bambini di Maria Montessori. *Pedagogia Oggi, 17*(1), 245–266. DOI: 10.7346/PO-012019-17.

Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F. (2011). Sulla pedagogia di Ferrante Aporti: note. *Studi sulla Formazione Open Journal of Education, 13*(2), 123–132 https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-10104.

Cambi, F. (2026). Rileggendo "Il mio credo pedagogico di J. Dewey", oggi. *Studi sulla Formazione Open Journal of Education, 29*(1), 135-138. https://doi.org/10.36253/ssf-17521

Chiosso, G. (2012). *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*. Brescia: La Scuola.

Convenzione sui diritti del fanciullo. (1989, 20 novembre). Allegata alla Legge 27 maggio 1991, n. 176, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 135, Suppl. ord. n. 35 dell'11 giugno 1991. Disponibile in: https://www.edizionieuropee.it/law/html/31/zn57_10_004.html#_ART0002.

Dewey, J. (2018a). *Democrazia e educazione* (G. Spadafora, Ed.). Roma: Anicia. (Opera originale pubblicata nel 1916).

Dewey, J. (2018b). *Scuola e società* (F. Borruso, Ed.). Roma: Edizioni Conoscenza. (Opera originale pubblicata nel 1899).

Franceschini, G. (2012). *Insegnanti consapevoli*. Bologna: CLUEB.

Habermas, J. (2008). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1996).

Hobsbawm, E. (2014). *Il secolo breve*. Milano: Rizzoli. (Opera originale pubblicata nel 1994).

Key, E. (2019). *Il secolo del bambino* (T. Pironi & L. Ceccarelli, Eds.). Parma: Edizioni Junior. (Opera originale pubblicata nel 1900).

Legge 10 febbraio 2000, n. 30. (2000). *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale, n. 44, 23 febbraio 2000. Disponibile in: https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/02/23/000G0063/sg.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Macinai, E. (2026). *Pedagogia e diritti dell'infanzia. Itinerari storici e prospettive educative*. Roma: Carocci.
Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2018, 16 marzo). *I primi 50 anni della scuola dell'infanzia*. Disponibile in: https://www.mim.gov.it/-/i-primi-50-anni-della-scuola-dell-infanzia.
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Disponibile in: https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM%2B254_2012.pdf?utm.
Ministero della Pubblica Istruzione. (1991). *Decreto 3 giugno 1991. Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale, n. 139, 15 giugno 1991. Disponibile in: https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/1991%2006%2003%20orientamenti%20materna.pdf.
Montessori, M. (1970). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 1948).
Nazioni Unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, A/RES/70/1). Disponibile in: https://sdgs.un.org/2030agenda.
Rodari, G. (1993). *Il libro degli errori*. Torino: Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1964).
Santamaita, S. (2000). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Bruno Mondadori.
Valentini, M., & Troiano, G. (2017). Crescere in natura: spontaneità, praticità e attualità del metodo Agazzi. *Formazione & Insegnamento, 15*(3). DOI: 10.7346/-fei-XV-03-17_30.
Vittoria, A. (2019). *Il Novecento. Dall'età dell'imperialismo alla globalizzazione*. Roma: Carocci.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

2. Verso un curriculo situazionale per la scuola dell'infanzia

di *Giuliano Franceschini*[1]

2.1. La scuola dell'infanzia come laboratorio della ricerca didattica

La scuola dell'infanzia costituisce, nella storia della pedagogia e della didattica, un ambito di ricerca peculiare, non un segmento minore o preparatorio rispetto alla scuola primaria, ma un laboratorio teorico e metodologico nel quale molti temi della didattica generale sono stati anticipati, messi alla prova e resi osservabili nella loro concretezza (Baldacci, 2015). Prima che la ricerca didattica assumesse stabilmente categorie come ambiente di apprendimento, contesto, inclusione, partecipazione, corporeità e documentazione, la scuola dell'infanzia aveva già posto al centro dell'azione educativa il gioco, l'esperienza, la relazione, l'organizzazione dello spazio e il ritmo della giornata (Froebel, 1960; Montessori, 2000; Malaguzzi, 2024).

Questa anticipazione dipende dalla natura stessa dell'educazione infantile. Con bambine e bambini piccoli l'apprendimento non può essere ridotto alla trasmissione verbale di contenuti, esso si dà attraverso il corpo, la manipolazione, l'imitazione, l'esplorazione, il linguaggio in formazione, la ripetizione rituale e la qualità affettiva delle relazioni. Di conseguenza, la scuola dell'infanzia costringe la didattica a pensarsi come progettazione di situazioni e non soltanto come scelta di obiettivi o attività, in questo senso essa precede e interroga la didattica generale, mostrando che ogni apprendimento è sempre situato in un ambiente materiale, simbolico e relazionale.

La centralità contemporanea dell'approccio ecologico, dell'inclusione, dell'*outdoor education*, della differenziazione degli ambienti e della docu-

[1] L'autore dichiara di aver utilizzato ChatGPT, sistema di intelligenza artificiale generativa sviluppato da OpenAI e in concessione su licenza all'Università di Firenze, come supporto alla revisione redazionale, alla riorganizzazione del testo e al controllo di coerenza formale. La responsabilità scientifica e autoriale del contributo resta interamente dell'autore.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

mentazione pedagogica conferma questa funzione anticipatrice. Le ricerche e i materiali prodotti da INDIRE sugli ambienti di apprendimento, sulle pratiche educative 0-6 e sull'*outdoor education* mostrano come la riflessione sulla scuola dell'infanzia incroci oggi questioni più ampie della ricerca didattica, la relazione tra spazi interni ed esterni, la continuità educativa, la progettazione di *setting* accessibili, la riduzione delle disuguaglianze e il rapporto tra innovazione organizzativa e qualità dell'esperienza (INDIRE, 2024, 2025; INDIRE, n.d.-a, n.d.-b).

Un ulteriore campo anticipatore riguarda l'accompagnamento e lo sviluppo dei processi di concettualizzazione spontanei di lettura e scrittura, nella scuola dell'infanzia disegno, narrazione, prime scritture, lettura ad alta voce e uso condiviso dei testi non costituiscono esercizi propedeutici o anticipazioni scolasticistiche, ma pratiche simboliche, comunicative e sociali attraverso cui bambine e bambini esplorano il rapporto tra segno, parola, pensiero e relazione. Questo importante ambito di ricerca che si allunga nel contesto della scuola primaria, manda in soffitta il dilemma del metodo per insegnare a leggere e a scrivere (analitico, sintetico, misto?) dimostrando che esiste un metodo dei bambini e delle bambine, che va riconosciuto, rispettato e accompagnato anche per evitare i tanti casi di difficoltà di apprendimento legati alla lettura e alla scrittura (Bramini, Franceschini, Martini, 2022).

Il concetto di curricolo situazionale si colloca in questa traiettoria. Esso non designa un nuovo metodo da aggiungere al repertorio professionale dell'insegnante, ma una categoria interpretativa per comprendere come tempo, spazio, routine, materiali, relazioni e pratiche di cura producano condizioni di possibilità per l'apprendimento e per la partecipazione. La scuola dell'infanzia diventa così un osservatorio privilegiato per ripensare l'intero campo della didattica, non a partire dall'astrazione del programma, ma dalla densità concreta delle situazioni educative. In questa prospettiva si colloca anche la proposta di costruire curricoli evolutivi nella scuola dell'infanzia attraverso l'organizzazione condivisa, tra bambini, insegnanti e genitori, di tempi, spazi e attività didattiche (Franceschini, Borin, 2014).

Prima ancora di interrogarsi sulle attività da proporre, dunque, la scuola dell'infanzia sollecita una domanda più radicale; che cosa educa davvero in un ambiente educativo frequentato da bambine e bambini tra i tre e i sei anni? Le attività progettate dall'adulto hanno certamente una funzione rilevante, ma non esauriscono l'esperienza scolastica. Educano il modo in cui si entra al mattino, la possibilità di scegliere un materiale, la distanza tra un tavolo e l'altro, il ritmo con cui si passa dal gioco al pranzo, la presenza di spazi per la concentrazione e per il movimento, il clima emotivo che consente o impedisce di prendere parola. In altre parole, il curricolo non coin-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

cide con una sequenza di contenuti o con una raccolta di unità di apprendimento, esso prende forma nel tessuto ordinario della giornata educativa.

L'espressione curricolo situazionale intende indicare proprio questa dimensione, un curricolo che non si limita a prescrivere obiettivi, ma organizza situazioni capaci di rendere possibile l'apprendimento, la partecipazione e il benessere. Non si tratta di rinunciare all'intenzionalità pedagogica in nome della spontaneità, né di abbandonare la progettazione all'improvvisazione, si tratta invece di assumere il contesto come parte costitutiva del progetto educativo. In tal senso, la proposta si colloca nel solco di una pedagogia dell'esperienza, per la quale l'apprendimento nasce dall'incontro fra soggetto, ambiente e azione significativa (Dewey, 1997).

La scuola dell'infanzia è un luogo particolarmente adatto per rendere visibile questa concezione. Il bambino piccolo apprende attraverso il corpo, il gioco, la relazione, la ripetizione, l'esplorazione e la cura. La qualità educativa non si misura soltanto attraverso prodotti finali, ma attraverso la densità delle occasioni offerte, possibilità di provare, attendere, negoziare, costruire, trasformare, narrare. La domanda iniziale, dunque, può essere riformulata così; quale ambiente stiamo costruendo affinché ogni bambino possa abitare la scuola come luogo di appartenenza e di crescita?

Questa impostazione richiede di assumere il contesto come categoria pedagogica e non come semplice scenario. Il curricolo situazionale si definisce, dunque, come trama di situazioni intenzionalmente predisposte, osservate e rielaborate, una trama nella quale l'apprendimento infantile non è separabile dal modo in cui la scuola organizza tempi, spazi, materiali, linguaggi e relazioni.

Il passaggio da una didattica prevalentemente tradizionale a un approccio ecologico e situazionale risponde alla crescente complessità dei contesti educativi; le sezioni della scuola dell'infanzia sono attraversate da pluralità linguistiche, culturali, familiari, corporee e cognitive, tale pluralità non può essere affrontata soltanto mediante interventi compensativi rivolti al singolo bambino, come se la differenza fosse sempre un problema individuale da correggere. Essa chiede piuttosto di interrogare l'organizzazione complessiva del contesto e le barriere, spesso invisibili, che limitano la partecipazione.

Il quadro dell'inclusione contemporanea invita a spostare l'attenzione dal deficit dell'alunno alla qualità dell'ambiente educativo. In questa direzione si muove l'*Universal Design for Learning*, che propone di progettare fin dall'inizio esperienze accessibili, flessibili e capaci di offrire molteplici modalità di coinvolgimento, rappresentazione, azione ed espressione (CAST, 2024; Meyer et al., 2014). L'aggiornamento delle linee guida UDL ha rafforzato la centralità dell'*agency*, dell'appartenenza e della rimozione delle barriere sistemiche, elementi particolarmente significativi per l'educazione dell'infanzia.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Anche la cornice italiana del sistema zerosei insiste sulla continuità tra cura, educazione e istruzione. Il decreto legislativo n. 65 del 2017 ha istituito il sistema integrato dalla nascita fino ai sei anni, riconoscendo la specificità dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia, ma anche la necessità di una cornice pedagogica comune (Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65). Le Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei hanno ulteriormente sottolineato il valore dei contesti, delle relazioni, della professionalità educativa e della corresponsabilità con le famiglie e il territorio (Ministero dell'Istruzione, 2021). In tale orizzonte, parlare di curricolo situazionale significa assumere la scuola dell'infanzia come ambiente pubblico di educazione, non come semplice anticamera della scuola primaria.

In questa direzione si collocano anche numerose piste di ricerca documentate da INDIRE. Le strutture di ricerca sugli ambienti di apprendimento pongono attenzione ai *setting*, agli spazi esplorativi e alle nuove forme di laboratorio; le indagini sulle pratiche educative 0-6 mirano invece a descrivere metodologie, spazi e continuità nei servizi educativi per l'infanzia (INDIRE, 2025; INDIRE, n.d.-a).

2.2. I riferimenti pedagogici di base

Il curricolo situazionale non nasce dal nulla. Esso può essere collocato dentro una tradizione pedagogica che ha riconosciuto nell'ambiente, nel gioco e nell'esperienza le condizioni fondamentali dell'educazione infantile. Froebel, con l'idea di Kindergarten, introduce una concezione dell'infanzia nella quale il gioco non è passatempo, ma forma propria dello sviluppo e dell'espressione del bambino. Il giardino d'infanzia è, fin dalla sua origine, una metafora pedagogica, il bambino cresce in un ambiente predisposto, curato, simbolicamente ricco, nel quale attività, materiali e relazioni compongono un ordine educativo (Froebel, 1960).

Montessori radicalizza la centralità dell'ambiente attraverso il principio dell'ambiente preparato. L'educazione non coincide con una trasmissione diretta, ma con la predisposizione di condizioni nelle quali il bambino possa esercitare autonomia, concentrazione, scelta e autocorrezione. Materiali ordinati, accessibili, esteticamente curati e proporzionati al corpo infantile non sono dettagli organizzativi, ma elementi di una teoria dell'apprendimento. L'adulto osserva, prepara, orienta indirettamente e interviene con misura. Le risorse storiche e formative valorizzate da INDIRE sul metodo Montessori ne confermano l'attualità, insistendo sull'organizzazione dell'ambiente come compito professionale dell'insegnante (INDIRE, n.d.-b).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Malaguzzi e l'esperienza di Reggio Emilia ampliano ulteriormente il discorso, spostando l'attenzione sui cento linguaggi, sulla documentazione e sull'ambiente come terzo educatore. L'infanzia è concepita come portatrice di molteplici forme espressive; il compito dell'istituzione educativa è offrire contesti nei quali tali linguaggi possano emergere, intrecciarsi e diventare cultura condivisa (Malaguzzi, 2024). Anche le schede INDIRE sulle architetture educative dedicate alla scuola Loris Malaguzzi valorizzano la qualità polisensoriale degli ambienti - luce, colore, tatto, suono, microclima – come parte della qualità delle esperienze educative (INDIRE, n.d.-c).

Froebel, Montessori e Malaguzzi, considerati in questa occasione come tre tra i tantissimi riferimenti autorevoli del nostro discorso, da Piaget a Bruner, a Dewey, ecc., permettono di leggere il curricolo situazionale come esito di una genealogia complessa all'interno della quale gioco, ambiente preparato, materiali, linguaggi, *atelier*, documentazione e relazione non sono elementi accessori, ma categorie con cui ripensare la didattica dell'infanzia. L'approccio ecologico contemporaneo raccoglie questa eredità e la riformula in rapporto alle sfide dell'inclusione, della pluralità e della giustizia educativa.

Sebbene, come abbiamo appena visto, esista una lunga tradizione pedagogica orientata verso una didattica innovativa ed esperienziale nella scuola dell'infanzia, non sono rare ancora oggi espressioni tipiche di una didattica tradizionale, che tende a concepire la sezione come gruppo omogeneo e l'insegnante come principale fonte di definizione dell'esperienza. Le attività sono spesso uguali per tutti, privilegiando compiti ripetitivi e astratti, le famigerate schede didattiche, i tempi scanditi in modo rigido, gli spazi organizzati secondo una logica prevalentemente funzionale al controllo e all'esecuzione del compito, il gioco spontaneo e di movimento ridotto a puro sfogo motorio. Nella didattica tradizionale il contesto resta sullo sfondo, lo spazio è considerato un contenitore, il tempo coincide con il calendario, le routine momenti necessari ma marginali, la cura una pausa rispetto alla didattica. L'inclusione viene spesso interpretata come intervento aggiuntivo, si adatta un'attività per un bambino, si semplifica una consegna, si predispone un supporto individuale, il rapporto con i genitori viene ridotto a pura informazione, spesso tardiva e disorganizzata, improvvisata. Naturalmente, nessuna pratica reale coincide interamente con una caricatura del modello tradizionale; molte/i insegnanti hanno storicamente introdotto adattamenti, attenzioni relazionali e forme di flessibilità. Tuttavia, il paradigma tradizionale resta riconoscibile quando la progettazione parte soprattutto dalla domanda: che cosa facciamo oggi?

Il limite non consiste nell'esistenza di attività strutturate, che possono essere preziose, ma nella loro separazione dall'ecologia complessiva della giornata, in una scuola dell'infanzia centrata solo sul prodotto o sull'esecuzione, il rischio è che il bambino venga valutato in base alla capaci-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

tà di adeguarsi a tempi, spazi e codici già dati. Il curricolo situazionale, invece, invita a domandarsi se quei tempi, quegli spazi e quei codici siano stati progettati in modo tale da consentire a ciascuno di entrare nell'esperienza con le proprie risorse, si tratta pertanto di una didattica ecologica che assume l'ambiente come sistema di relazioni. L'ecologia dello sviluppo umano proposta da Bronfenbrenner ha mostrato che la crescita del bambino non può essere compresa isolando l'individuo dai sistemi di vita in cui è inserito, famiglia, scuola, reti sociali, cultura, politiche e tempi storici interagiscono nel modellare le opportunità evolutive (Bronfenbrenner, 1986). Trasposta in ambito didattico, questa prospettiva porta a considerare l'apprendimento non come evento interno al soggetto, ma come processo situato, distribuito e mediato da strumenti, relazioni e contesti.

Il curricolo situazionale si fonda su tale impianto ecologico. Ogni situazione educativa è composta da più elementi, adulti, pari, materiali, spazi, regole implicite, possibilità di movimento, linguaggi disponibili, attese istituzionali. La qualità della situazione dipende dalla coerenza con cui questi elementi vengono pensati e resi leggibili ai bambini. Un angolo lettura, ad esempio, non è inclusivo solo perché contiene libri; lo diventa se i libri sono accessibili, diversificati, manipolabili, se l'adulto sostiene la conversazione, se esiste un tempo non affrettato per sfogliare, ascoltare, raccontare, se il bambino può partecipare anche attraverso immagini, gesti o narrazioni parziali.

Le ricerche INDIRE sugli ambienti di apprendimento offrono un riferimento importante per questa prospettiva. Il modello 1+4 spazi educativi e le linee di lavoro sugli ambienti *outdoor* invitano a considerare gli spazi come infrastrutture pedagogiche, capaci di sostenere esplorazione, collaborazione, autonomia e continuità tra scuola e territorio (INDIRE, n.d.-a, n.d.-b).

Da qui deriva uno spostamento decisivo, dalla programmazione di attività alla costruzione di contesti. Programmare attività significa decidere che cosa proporre; costruire contesti significa decidere quali condizioni rendano possibile una partecipazione significativa alla vita scolastica. La differenza riguarda il ruolo dell'insegnante, che non rinuncia alla guida, ma la esercita come regia educativa, egli predispone, osserva, rilancia, documenta, modifica; non occupa tutto lo spazio dell'azione, ma crea le condizioni perché i bambini possano abitarlo. In questa prospettiva, il gioco non è un intervallo rispetto all'apprendimento, bensì una forma privilegiata di elaborazione simbolica, sociale e cognitiva.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

2.3. I livelli logici del curricolo, tempi, spazi, relazioni

Per rendere più rigorosa la nozione di curricolo situazionale è necessario richiamare la teoria dei livelli logici del curricolo elaborata da Massimo Baldacci (2006). Baldacci propone di leggere il curricolo alla luce della teoria dei livelli dell'apprendimento di Gregory Bateson, il quale distingue forme diverse di apprendimento: apprendimenti immediati, legati alla correzione di risposte entro un insieme di alternative, e apprendimenti di livello più complesso, nei quali il soggetto impara modi di apprendere, abiti, cornici di senso e disposizioni (Bateson, 1972).

Baldacci trasferisce questa intuizione sul terreno curricolare, molte confusioni sul curricolo derivano dal fatto che si collocano sullo stesso piano risultati immediati, obiettivi specifici, competenze, abiti mentali e disposizioni mentre il curricolo si presenta su livelli logici differenti. A un primo livello, esso riguarda apprendimenti diretti e osservabili, connessi a conoscenze, abilità, linguaggi e campi di esperienza, a un livello ulteriore, riguarda la formazione di atteggiamenti, interessi, stili cognitivi, capacità di collaborazione, forme di autonomia e modalità di partecipazione che maturano in tempi più lunghi (Baldacci, 2006).

Questa distinzione è decisiva per la scuola dell'infanzia. Un'attività di classificazione, una conversazione in *circle time* o un'esperienza nel giardino possono produrre apprendimenti immediati quali nominare, ordinare, confrontare, contare, raccontare. Ma producono anche apprendimenti di secondo livello, ad esempio imparare ad attendere, ascoltare, formulare ipotesi, correggersi, fidarsi, negoziare, abitare l'incertezza, riconoscere l'altro come interlocutore. Il curricolo situazionale si colloca esattamente in questa intersezione, cura le situazioni perché esse generano non solo prodotti, ma abiti e disposizioni.

La lezione di Baldacci permette di evitare due riduzioni. La prima è la riduzione attivistica, secondo cui basterebbe fare molte esperienze per garantire apprendimento. Le esperienze educano solo se inserite in un contesto intenzionale, osservato e rielaborato. La seconda è la riduzione prestazionale, secondo cui contano solo esiti immediatamente misurabili. Nella scuola dell'infanzia invece molti apprendimenti fondamentali sono di lungo periodo e si formano attraverso la ricorrenza delle situazioni e in particolare nel modo in cui il bambino entra in relazione con il tempo, con lo spazio, con il proprio corpo, con le regole e con gli altri.

Il primo asse del curricolo situazionale è il tempo. Nella scuola dell'infanzia esso non è un dato neutro, ma un dispositivo pedagogico che ordina l'esperienza, produce attese, sostiene ritualità, costruisce sicurezza e rende possibile la partecipazione. Parlare di tempo significa dunque interrogare la forma stessa del curricolo, perché ogni esperienza educativa pren-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

de senso dentro una sequenza, una durata, una ricorrenza e una memoria condivisa. La gestione ecologica del tempo non coincide con l'assenza di struttura. Bambine e bambini hanno bisogno di una giornata leggibile, di passaggi riconoscibili e di una trama sufficientemente stabile. Tuttavia, la stabilità non deve trasformarsi in rigidità, il tempo educativo deve poter accogliere rallentamenti, riprese, soste e deviazioni, perché l'apprendimento infantile procede spesso per ritorni, esplorazioni laterali e sedimentazioni successive.

In una prospettiva situazionale la temporalità va considerata almeno su tre scale: la giornata, la settimana e l'anno scolastico. La giornata rende visibile il ritmo immediato dell'esperienza; la settimana costruisce una trama di continuità e di alternanza; l'anno scolastico organizza le fasi di avvio, sviluppo e chiusura dell'esperienza educativa nel suo complesso. Ridurre il tempo alla sola giornata tipo significherebbe, quindi, perdere la dimensione processuale e storica del curricolo.

Sul piano quotidiano, il tempo deve alternare accoglienza, gioco, laboratori, cura, movimento, pranzo, riposo e rielaborazione. Il problema non è soltanto disporre questi momenti in un orario, ma attribuire a ciascuno una funzione pedagogica. L'accoglienza non è attesa dell'inizio; il pranzo non è sospensione della didattica; il riposo non è tempo vuoto; la chiusura non è semplice uscita. Ciascuna fase contribuisce alla costruzione di appartenenza, autonomia, linguaggio, regolazione emotiva e memoria dell'esperienza.

Sul piano settimanale, la progettazione del tempo deve evitare l'idea di una sequenza indifferenziata di giorni equivalenti. Il lunedì ha una particolare rilevanza pedagogica perché coincide con il ritorno nel contesto scolastico dopo la discontinuità del fine settimana, richiede tempi di riappropriazione dello spazio, ricostruzione del gruppo, ascolto dei vissuti familiari e riformulazione condivisa dell'agenda. È opportuno che il lunedì non sia sovraccaricato da proposte esecutive o prestazionali, ma sia orientato alla ricucitura dei legami, alla narrazione e alla ripresa graduale dei progetti.

I giorni centrali della settimana possono invece sostenere le attività progettuali più distese quali esplorazioni, laboratori, esperienze nel giardino, percorsi di ricerca, lavoro in piccoli gruppi, documentazione in itinere. Il venerdì svolge una funzione complementare a quella del lunedì, è il tempo della ricapitolazione, della restituzione, del riordino narrativo e materiale dell'esperienza. Documentare ciò che è accaduto, scegliere cosa lasciare visibile nell'aula, preparare un messaggio per le famiglie o rievocare con il gruppo le scoperte della settimana significa trasformare la chiusura in un momento curricolare.

Sul piano annuale, il curricolo situazionale richiede una scansione ampia. Settembre e ottobre possono essere pensati come mesi dell'accoglienza, dell'ambientamento e degli inserimenti, non una semplice fase preliminare,

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

ma il tempo fondativo in cui si costruiscono sicurezza, fiducia, conoscenza reciproca, prime routine e prime forme di appartenenza. In questa fase l'osservazione sistematica del gruppo e dei singoli bambini è decisiva, perché permette di progettare ambienti e tempi a partire dalle risposte reali dei bambini, non da un piano astratto.

I mesi centrali, da novembre ad aprile o ai primi di maggio, rappresentano il tempo privilegiato dei progetti didattici. Qui il curricolo può sviluppare percorsi di esplorazione, linguaggi espressivi, educazione scientifica, narrazione, esperienze motorie, attività di gruppo e proposte di *outdoor education*. La progettazione non dovrebbe accumulare progetti, ma costruire continuità, ogni percorso dovrebbe poter ritornare, trasformarsi, lasciare tracce, produrre documentazione e collegarsi ad altri contesti della vita scolastica.

La fine di maggio e il mese di giugno costituiscono infine il tempo della chiusura dell'esperienza. Anche questa fase ha pieno valore didattico. Chiudere significa rielaborare, raccontare, documentare, celebrare passaggi, restituire alle famiglie il senso del percorso svolto e predisporre eventuali continuità con l'anno successivo o con la scuola primaria. Il rischio da evitare è considerare giugno come tempo residuale o meramente ricreativo, esso è invece il momento in cui l'esperienza può essere resa pensabile e condivisibile.

La relazione con le famiglie deve essere collocata dentro questa architettura temporale. Ferma restando la disponibilità continua a incontrare i genitori degli alunni possiamo individuare a grandi linee la seguente scansione minima, essenziale. Un primo incontro collettivo, prima dell'avvio della scuola, ha funzione di accoglienza, conoscenza reciproca, esplicitazione dell'organizzazione quotidiana. Colloqui individuali nel periodo antecedente gli inserimenti per sostenere il passaggio casa-scuola e conoscere i singoli bambini. Un incontro intermedio, tra gennaio e febbraio, consente di restituire documentazione, verificare il senso dei progetti e ridefinire alcune scelte organizzative. Un incontro conclusivo, tra maggio e giugno, permette invece di condividere la narrazione dell'anno, valorizzare i processi compiuti e accompagnare i passaggi successivi. In questo senso, le riunioni con i genitori non sono adempimenti amministrativi, ma dispositivi di corresponsabilità curricolare.

In termini di livelli curricolari, il tempo agisce sia sugli apprendimenti immediati sia sulla costruzione di abitudini profonde. Esso insegna a sostare, attendere, riprendere, concludere, rievocare e progettare e la sua organizzazione non riguarda soltanto l'efficienza della sezione, ma la qualità formativa dell'esperienza complessiva. È in questa direzione che il curricolo della scuola dell'infanzia può essere pensato come costruzione condivisa di tempi, spazi e attività (Franceschini, Borin, 2014).

Le routine rappresentano uno dei luoghi più importanti del curricolo situazionale. Accoglienza, appello, bagno, pranzo, riposo, riordino e saluto

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

non sono momenti periferici rispetto alla didattica, ma contesti nei quali si apprendono autonomia, linguaggio, regole sociali, cura di sé e dell'altro. La pedagogia dell'infanzia ha da tempo evidenziato l'inscindibilità tra cura ed educazione; separarle significa non comprendere la specificità dei primi anni di vita scolastica (Ministero dell'Istruzione, 2021).

Dal punto di vista inclusivo, le routine riducono il carico cognitivo e affettivo perché rendono prevedibile l'ambiente. Sapere che cosa accade dopo, riconoscere il proprio ruolo, poter anticipare la transizione consente al bambino di investire energie nella partecipazione, invece che nella gestione dell'incertezza. Strumenti come agenda visiva, timer, sequenze illustrate, canzoni di passaggio e incarichi ricorrenti non sono meri accorgimenti tecnici; sono mediatori culturali che rendono la situazione accessibile purchè non diventino meri rituali che si ripetono incessantemente e sempre uguali per tutto l'anno scolastico, allora le routine diventano momenti alienanti, spersonalizzanti, tempi vuoti, assenze.

L'attenzione alle routine consente inoltre di superare una concezione individualistica dell'inclusione. Un supporto visivo non serve soltanto al bambino con difficoltà comunicative; può sostenere l'intero gruppo, favorire autonomia e rendere più democratica l'organizzazione della giornata. In questo senso, la routine inclusiva anticipa una logica UDL, non modifica l'ambiente dopo che un ostacolo è emerso, ma lo progetta in modo da ridurre preventivamente le barriere (CAST, 2024).

Il secondo asse del curricolo situazionale è lo spazio. Nella tradizione pedagogica ispirata all'esperienza di Reggio Emilia, l'ambiente è stato spesso definito come terzo educatore, accanto agli adulti e ai pari (Malaguzzi, 2024). Tale espressione non va intesa come formula retorica, ma come indicazione progettuale, lo spazio orienta comportamenti, comunica possibilità, rende visibili valori educativi. Un'aula ordinata esclusivamente per l'esecuzione frontale comunica un'idea diversa di bambino rispetto a un ambiente articolato in zone, materiali accessibili e occasioni di scelta.

La psicologia ecologica di Gibson (1979) ha introdotto il concetto di *affordance* per indicare le possibilità d'azione offerte dall'ambiente. Anche se il concetto nasce in un contesto teorico diverso, esso risulta utile per pensare gli ambienti educativi, un materiale posto in alto offre possibilità diverse rispetto allo stesso materiale disponibile a livello del bambino; uno spazio vuoto al centro dell'aula autorizza movimenti diversi da una disposizione fitta di tavoli; una zona morbida comunica la legittimità del bisogno di pausa e regolazione. È questo il presupposto teorico e sperimentale della sezione organizzata in micro-aree separate ma contigue, specializzate ma flessibili, aperte ma vincolate, una volta definite angoli, o centri d'interesse o spazi ora contesti o, appunto, aree.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Progettare lo spazio in chiave inclusiva significa curare accessibilità, differenziazione, chiarezza e flessibilità. Accessibilità vuol dire materiali raggiungibili, comprensibili e utilizzabili. Differenziazione significa presenza di luoghi diversi per linguaggi diversi, lettura, costruzione, movimento, gioco simbolico, *atelier* grafico-pittorico, calma. Chiarezza implica segnaletica visiva, ordine riconoscibile, confini leggibili. Flessibilità consente di trasformare lo spazio in base ai bisogni del gruppo e all'evoluzione delle esperienze. Le ricerche INDIRE sull'ambiente come curricolo implicito rafforzano questa prospettiva, la struttura degli spazi partecipa alla costruzione delle opportunità di apprendimento, perché rende alcune azioni possibili, altre difficili, altre ancora invisibili (INDIRE, n.d.-a).

Questo nesso tra organizzazione spaziale, gestione dei tempi e qualità della relazione educativa è stato tematizzato anche nella ricerca-azione sulla progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia, dove la strutturazione per angoli, luoghi o centri di interesse è letta in rapporto alle regole d'uso, al ruolo dell'adulto, ai materiali, alla *privacy* dei bambini e alla capacità degli ambienti di connotarsi come contesti didattici riconoscibili (Franceschini, Piaggesi, 2000).

Un'aula situazionale non è semplicemente un'aula decorata, è un ambiente progettato per sostenere azioni significative. Gli angoli o centri di interesse non devono essere pensati come riempitivi, ma come dispositivi curricolari, l'angolo lettura sostiene narrazione, ascolto e dialogo; lo spazio simbolico permette rappresentazione dei ruoli, negoziazione e immaginazione; l'*atelier* creativo favorisce esplorazione di materiali, forme e linguaggi; l'area costruzioni sollecita progettazione, equilibrio, collaborazione e *problem solving*; la zona morbida o di calma riconosce la dimensione emotiva dell'apprendere.

La qualità di questi contesti dipende da alcune condizioni. La prima è la leggibilità, il bambino deve capire che cosa può fare, con quali materiali e con quali regole. La seconda è la possibilità di scelta, scegliere non significa agire senza vincoli, ma partecipare all'organizzazione della propria esperienza. La terza è la sostenibilità, troppi materiali, disposti senza criteri, producono dispersione; pochi materiali intenzionalmente selezionati possono generare esplorazioni più profonde. La quarta è l'apertura alla trasformazione, un centro di interesse non è permanente per definizione, ma evolve sulla base dell'osservazione.

Nel curricolo situazionale, l'aula diventa così un testo pedagogico da leggere e riscrivere. L'insegnante osserva dove i bambini si concentrano, dove emergono conflitti, quali materiali restano inutilizzati, quali spazi escludono o attraggono sempre gli stessi soggetti. L'organizzazione spaziale non è una decisione preliminare una volta per tutte, ma una pratica rifles-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

siva, essa rende visibile l'idea di bambino come soggetto competente, esploratore e capace di relazione.

Un curricolo situazionale non si esaurisce nell'aula. Il giardino, la mensa, il corridoio, il bagno, lo spazio di riposo e gli ambienti di passaggio sono parte integrante dell'esperienza educativa. Ridurre il giardino a ricreazione e la mensa a servizio significa perdere due contesti di apprendimento fondamentali.

Il giardino offre un ambiente complesso, sensoriale e non completamente prevedibile, vi si incontrano terra, foglie, acqua, insetti, ombre, suoni, temperature, trasformazioni stagionali. È uno spazio in cui la conoscenza del mondo non viene solo nominata, ma vissuta; in cui il corpo misura distanze, equilibri, forze; in cui la ricerca nasce da domande autentiche. L'educazione all'aperto non va intesa come alternativa romantica all'aula, ma come continuità di esperienze che consente di collegare osservazione, linguaggio, movimento e pensiero.

La mensa, a sua volta, è un contesto educativo denso. Mangiare insieme significa attendere, chiedere, servire, assaggiare, nominare cibi, riconoscere gusti, rispettare tempi corporei, stare in conversazione. In un'ottica inclusiva, la mensa richiede tempi non affrettati, clima sereno, possibilità di gradualità, attenzione sensoriale e rituali comprensibili. Anche qui, la cura non sospende il curricolo, ma lo incarna. Il bambino apprende che il proprio corpo ha bisogni, che gli altri hanno bisogni diversi, che la comunità si costruisce anche attraverso pratiche ordinarie di attenzione reciproca.

Il passaggio al curricolo situazionale ridefinisce il ruolo dell'insegnante. Non più trasmettitore di attività, ma regista del contesto, osservatore sistemico, mediatore relazionale, progettista di ambienti inclusivi. Questa ridefinizione non riduce la responsabilità professionale; al contrario, la amplia. L'insegnante deve saper leggere situazioni complesse, anticipare barriere, predisporre materiali, modulare tempi, sostenere interazioni, documentare processi e rivedere le proprie ipotesi.

La professionalità docente assume qui una forte dimensione riflessiva. Schön (1983) ha descritto il professionista come colui che pensa nell'azione e sull'azione. Nella scuola dell'infanzia ciò significa osservare mentre l'esperienza accade, cogliere segnali minimi, riconoscere potenzialità emergenti, intervenire senza sostituirsi al bambino. Significa anche documentare non per archiviare prodotti, ma per rendere visibili processi di apprendimento, domande, relazioni e cambiamenti.

L'insegnante situazionale lavora inoltre nella zona di prossimità tra ciò che il bambino sa fare e ciò che può fare con il sostegno di adulti e pari. Questo sostegno non è sempre una spiegazione verbale; può essere un materiale più accessibile, un compagno con cui collaborare, una domanda

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

aperta, una pausa, un tempo più lungo, uno spazio più raccolto. La mediazione non coincide con il controllo dell'esperienza, ma con la cura delle condizioni che la rendono possibile.

La professionalità dell'insegnante, in questa prospettiva, opera su più livelli; cura l'apprendimento immediato, ma soprattutto progetta condizioni che nel tempo formano abiti di partecipazione. Il riferimento a Baldacci consente di riconoscere che la regia del contesto non è una competenza meramente organizzativa, bensì una competenza curricolare profonda. Cerchiamo ora di condensare quanto finora presentato nella struttura, ipotetica e astratta, di una giornata tipo nella scuola dell'infanzia.

2.4. La giornata educativa nel tempo quotidiano, settimanale e annuale: un esempio

La giornata educativa rappresenta la forma immediatamente visibile del curricolo, essa non è un contenitore entro cui collocare attività, ma la struttura vissuta attraverso cui i bambini fanno esperienza di sicurezza, appartenenza, esplorazione e autonomia. Tuttavia, la giornata tipo va letta dentro una temporalità più ampia, acquista senso nel ritmo della settimana e nella storia dell'anno scolastico come accennato in precedenza.

Lo schema evidenzia che l'inclusione non si concentra in un momento separato della giornata, ma attraversa l'intero dispositivo temporale e spaziale. Ogni passaggio può generare partecipazione o esclusione, l'accoglienza può essere un tempo di riconoscimento oppure di fretta; il *circle time* può diventare spazio di parola o esercizio di immobilità; la mensa può educare all'autonomia oppure produrre conflitti e disagio; il riposo può sostenere la regolazione oppure essere vissuto come imposizione. La qualità pedagogica dipende dalla capacità di trasformare ogni situazione in occasione intenzionale.

Il curricolo situazionale si riconosce quindi non per l'assenza di struttura, ma per la coerenza tra struttura e vita del gruppo e la giornata tipo non è un orario da eseguire, ma una trama da abitare. Essa richiede osservazione continua, perché ciò che funziona per un gruppo in un dato periodo può diventare inadeguato in un altro, la progettazione deve essere abbastanza solida da offrire orientamento e abbastanza aperta da accogliere imprevisti, interessi emergenti e bisogni inattesi.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Tab. 1 - Giornata educativa tipo in una prospettiva di curricolo situazionale

Momento	Funzione pedagogica	Attenzioni inclusive
Accoglienza	Transizione casa-scuola; costruzione di sicurezza e appartenenza.	Tempo disteso, rituali riconoscibili, possibilità di scelta autonoma.
Circle time	Costruzione del gruppo; anticipazione della giornata; ascolto reciproco.	Agenda visiva, turni di parola, linguaggi verbali e non verbali.
Attività in piccoli gruppi	Approfondimento, cooperazione, differenziazione delle proposte.	Gruppi flessibili, materiali graduati, pluralità di modalità espressive.
Gioco nei centri di interesse	Esplorazione, autonomia, negoziazione, gioco simbolico.	Spazi leggibili, materiali accessibili, numero sostenibile di bambini per area.
Mensa	Autonomia, socialità, linguaggio, cura di sé e degli altri.	Tempi non affrettati, attenzione sensoriale, rituali e incarichi.
Spazio esterno/ giardino	Motricità, ricerca, osservazione naturale, apprendimento sensoriale.	Continuità dentro-fuori, proposte aperte, inclusione del movimento.
Riposo/ tempo calmo	Regolazione emotiva, recupero, rispetto dei ritmi individuali.	Zona morbida, alternative quiete, oggetti transizionali se necessari.
Rielaborazione e saluti	Narrazione dell'esperienza; continuità scuola-famiglia.	Rituale di chiusura, documentazione visibile, anticipazione del giorno successivo.

2.5. Implicazioni per la formazione universitaria degli insegnanti

Per studenti universitari e futuri insegnanti, il curricolo situazionale costituisce anche una postura di ricerca poiché richiede di imparare a leggere la scuola dell'infanzia non come luogo in cui applicare tecniche, ma come sistema complesso nel quale ogni scelta produce effetti educativi. La formazione iniziale dovrebbe quindi evitare di ridursi alla costruzione di repertori di attività e sviluppare, invece, competenze di osservazione, interpretazione e progettazione. Osservare una sezione significa domandarsi chi partecipa e chi resta ai margini, quali materiali generano scambio, quali passaggi della giornata producono tensione, quali spazi favoriscono autonomia e quali dipendenze dall'adulto.

Questa competenza osservativa può essere coltivata attraverso esercizi di documentazione pedagogica. Annotare la sequenza di una transizione, fotografare la trasformazione di un angolo, raccogliere le parole dei bambini durante un'attività di costruzione, confrontare mappe d'uso degli spazi in momenti di-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

versi della giornata sono pratiche che rendono visibile ciò che spesso resta implicito. La documentazione, nella prospettiva reggiana, non è semplice memoria dell'accaduto, ma strumento di ascolto, interpretazione e rilancio progettuale (Franceschini, Piaggesi, 2000). Essa permette di discutere le ipotesi educative in équipe e di restituire alle famiglie la complessità dell'esperienza scolastica.

Sul piano didattico, formare al curricolo situazionale significa anche insegnare a progettare per barriere e possibilità. Prima di predisporre una proposta, lo studente dovrebbe imparare a chiedersi quali forme di accesso essa consenta, chi può comprendere la consegna, chi può agire, chi può esprimersi, chi ha bisogno di tempi diversi, chi necessita di mediazioni visive, corporee o relazionali. Tale esercizio non produce una didattica semplificata, ma una didattica più esigente, perché obbliga a pensare la complessità prima dell'azione. In questo senso, UDL e approccio ecologico convergono, entrambi spostano il fuoco dal bambino da normalizzare al contesto da rendere più abitabile (CAST, 2024; Booth & Ainscow, 2011).

Infine, la formazione universitaria dovrebbe aiutare i futuri insegnanti a riconoscere la dimensione politica delle micro-decisioni educative. Stabilire se un bambino possa muoversi, dove collocare un materiale, quanto tempo dedicare al pranzo, come gestire un conflitto, quali parole usare per anticipare un cambiamento non sono scelte minori. Esse costruiscono una grammatica quotidiana dell'inclusione. La professionalità docente nella scuola dell'infanzia nasce proprio dalla capacità di tenere insieme teoria e situazione, cornice istituzionale e vita del gruppo, intenzionalità adulta e iniziativa infantile. Sul piano universitario, la teoria dei livelli logici del curricolo consente inoltre di articolare meglio il rapporto tra progettazione, osservazione e valutazione. Lo studente non dovrebbe limitarsi a chiedersi se un'attività sia riuscita, ma dovrebbe interrogare il livello più profondo della situazione: quali abiti sociali promuove? Quali forme di autonomia rende possibili? Quali cornici di senso propone ai bambini? Quali soggetti include e quali rischia di lasciare ai margini?

Le proposte, teoriche e pratiche, qui presentate non consistono nell'aggiungere nuove tecniche a un repertorio già dato ma implicano un cambiamento di sguardo. La domanda non è più soltanto quali attività proporre, ma quali mondi educativi rendere abitabili nella prospettiva di un'educazione realmente inclusiva, che non si riduce ad adattare a posteriori un compito pensato per un bambino medio ma che consiste nel progettare ambienti organizzati in modo tale da garantire la piena partecipazione di tutti, la valorizzazione delle differenze, l'attivazione di processi di apprendimento e di socializzazione (Capperucci, Franceschini 2020).

Questa prospettiva richiede agli studenti universitari e ai futuri insegnanti di assumere la progettazione come responsabilità etica e politica. Ogni scelta organizzativa produce opportunità e limiti, un tempo affrettato

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

seleziona chi riesce ad adeguarsi rapidamente; uno spazio poco leggibile privilegia chi conosce già i codici impliciti; un materiale non accessibile esclude chi avrebbe bisogno di esplorarlo diversamente. La pedagogia dell'infanzia non può dunque essere ridotta a una didattica delle attività, è invece una pedagogia dei contesti, delle relazioni e delle condizioni che rendono possibile l'avvio della cittadinanza attiva e consapevole, che riduce le diseguaglianze e contrasta il classismo spesso implicito nelle frettolose definizioni di deficit di apprendimento o disturbi relazionali (Piccioli, 2021).

Orientarsi verso un curricolo situazionale significa, in definitiva, riconoscere che tempo, spazio e relazioni sono dispositivi pedagogici. Essi non circondano l'apprendimento ma lo rendono possibile, lo orientano, lo limitano o lo ampliano. La scuola dell'infanzia proprio perché accoglie bambini in un'età in cui corpo, affetto, pensiero e linguaggio sono profondamente intrecciati, mostra con particolare evidenza che educare significa costruire ambienti in cui ciascuno possa sentirsi atteso, riconosciuto e capace di partecipare.

La questione conclusiva non riguarda quindi soltanto l'organizzazione della giornata o la disposizione dell'aula. Riguarda l'idea di cittadinanza educativa che la scuola dell'infanzia intende promuovere. Un curricolo situazionale è inclusivo quando rende il contesto responsabile della partecipazione, quando trasforma le differenze in risorsa progettuale, quando restituisce al bambino la possibilità di essere non destinatario passivo, ma soggetto dell'esperienza. In questa direzione, la scuola dell'infanzia può essere pensata come un laboratorio pubblico di democrazia quotidiana, nel quale l'appartenenza si costruisce nei gesti ordinari del vivere insieme.

Bibliografia

Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo*. Roma: Carocci.

Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola dell'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.

Bateson, G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Opera originale pubblicata nel 1972).

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bramini, B., Franceschini, G., & Martini, L. (2022). *Disegni, scritture, letture. Metodologie didattiche attive e naturali per bambini da 3 a 8 anni*. Roma: Edizioni Conoscenza.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1979).

Capperucci, D., & Franceschini, G. (Eds.). (2020). *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*. Milano: Guerini.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

CAST. (2024). *Universal design for learning guidelines version 3.0*. Wakefield, MA: CAST. https://udlguidelines.cast.org/.
Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. (2017). *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*. *Gazzetta Ufficiale*, Serie Generale, n. 112, 16 maggio 2017.
Dewey, J. (1996). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1938).
Franceschini, G., & Borin, P. (2014). *Il curricolo nella scuola dell'infanzia. Prospettive di ricerca e modelli operativi*. Roma: Carocci.
Franceschini, G., & Piaggesi, B. (2000). *La progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia: Un percorso di studio e ricerca-azione*. Milano: FrancoAngeli.
Froebel, F. (1960). *L'educazione dell'uomo e altri scritti*. Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1826).
Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
INDIRE. (2024, 9 luglio). *Outdoor education: ecco il toolkit per progettare percorsi didattici nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione*. https://www.indire.it/2024/07/09/outdoor-education-ecco-il-toolkit-per-progettare-percorsi-didattici-nella-scuola-dellinfanzia-e-nel-primo-ciclo-di-istruzione/.
INDIRE. (2025, 19 settembre). *Al via l'indagine INDIRE sulle pratiche educative nel sistema integrato 0-6*. https://www.indire.it/2025/09/19/al-via-lindagine-indire-sulle-pratiche-educative-nel-sistema-integrato-0-6/.
INDIRE. (n.d.-a). *Struttura di Ricerca 3 - Ambienti per l'apprendimento*. https://www.indire.it/strutture-di-ricerca/struttura-di-ricerca-3-ambienti-per-lapprendimento/.
INDIRE. (n.d.-b). *Ambienti di apprendimento outdoor*. https://www.indire.it/progetto/ambienti-di-apprendimento-outdoor/.
INDIRE. (n.d.-c). *Il Metodo Montessori oggi*. https://www.indire.it/progetto/memorie-magistrali/il-metodo-montessori-oggi-videointerviste/.
INDIRE. (n.d.-d). *Scuola infanzia e primaria L. Malaguzzi*. https://architetturescolastiche.indire.it/progetti/architetture-educative/scuola-infanzia-e-primaria-l-malaguzzi/.
Malaguzzi, L. (2024). *Il gioco delle parti*. Bergamo: Zero Sei.
Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. Roma: Ministero dell'Istruzione.
Ministero dell'Istruzione. (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Roma: Ministero dell'Istruzione.
Montessori, M. (2000). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 1948).
Piccioli, M. (Ed.). (2021). *Qualità e equità nell'educazione 0/6*. Milano: FrancoAngeli.
Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

3. La prospettiva zerosei anni: la sfida dell'educazione prescolare

di *Sara Mele* e *Jessica Magrini*

3.1. La prospettiva 0-6: una cultura dell'educazione dalla nascita ai sei anni

La prospettiva 0-6 rappresenta uno dei pilastri fondamentali dell'educazione contemporanea, ponendo al centro dell'attenzione i primi anni di vita delle bambine e dei bambini come fase decisiva per lo sviluppo globale della persona. Questo periodo, che va dalla nascita fino ai sei anni, non è soltanto una fase preparatoria, ma costituisce il momento in cui si costruiscono le basi cognitive, emotive, sociali e relazionali su cui si fonderà l'intero percorso di crescita. Il bambino non è solo un piccolo che sta crescendo, destinatario di interventi e cure, ma è un soggetto di diritto che, all'interno della famiglia, della società e delle istituzioni educative, deve poter esercitare le prime forme di cittadinanza attiva. Il bambino, competente e ricco di potenzialità, varca la soglia del nido/della scuola portando il suo mondo, i suoi linguaggi e incontra un altro mondo che, a sua volta, è parte di storie più ampie, che lo invitano ad aprirsi a nuovi lessici da condividere[1]. Numerosi studi nel campo delle scienze dell'educazione e della psicologia dello sviluppo evidenziano come nei primi anni di vita il cervello dei bambini presenti una straordinaria plasticità. È proprio in questa fase che le esperienze vissute, le relazioni instaurate e gli stimoli ricevuti influenzano in modo significativo la formazione delle competenze future. L'apprendimento avviene principalmente attraverso il gioco, l'esplorazione e l'interazione con l'ambiente e con gli altri, rendendo fondamentale la qualità dei contesti educativi.

In questa prospettiva, il ruolo degli adulti – genitori, educatori e insegnanti – diventa centrale. Essi non sono semplici trasmettitori di conoscen-

[1] "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

ze, ma figure di riferimento capaci di creare ambienti accoglienti, sicuri e stimolanti. La relazione educativa, basata sull'ascolto, sull'empatia e sulla valorizzazione dell'unicità di ogni bambina e di ogni bambino, favorisce lo sviluppo dell'autonomia, della fiducia in sé e delle competenze sociali. Costruire una nuova e diversa cultura per e dell'infanzia significa porre la bambina e il bambino al centro del proprio processo di apprendimento/insegnamento in modo attivo e partecipe, coinvolgendolo nella costruzione di risposte ai propri bisogni e diritti. Un bambino sollecitato da adulti consapevoli che utilizzano stimoli di qualità (anche come domande generative) per orientare percorsi e progetti verso più evoluti livelli di sistematicità. Una diversa cultura dell'infanzia, in cui possano essere prevenuti disturbi e disagi, verso la promozione di espressioni originali e creative da parte dei bambini se si offre loro l'opportunità di vivere contesti educativi favorevoli in cui poter realizzare forme di gioco e di lavoro da soli e in gruppo.

A tal proposito tutti i documenti europei, che si sono succeduti nel corso degli ultimi anni, evidenziano che, in un'epoca come quella attuale, è importante offrire a tutti i bambini la possibilità di accedere ai servizi di educazione e cura per la prima infanzia *(Education and Care Early Childhood services – ECEC*) di alta qualità. La qualità educativa non si limita alle strutture, ma riguarda anche le interazioni quotidiane, la progettazione pedagogica, l'osservazione e la documentazione dei processi di apprendimento. L'attenzione al personale qualificato e alla formazione continua degli educatori è un altro elemento chiave, così come il coinvolgimento delle famiglie e della comunità. Gli obiettivi principali dei servizi educativi europei includono lo sviluppo armonico dei bambini, la riduzione delle disuguaglianze e la promozione di un apprendimento precoce significativo. In questo contesto, la qualità è un fattore strategico per costruire società più inclusive, sostenere le famiglie e garantire pari opportunità fin dai primi anni di vita. Questo implica rivalutare la "valenza pedagogica" e la "qualità" dei servizi educativi relativi ai primi anni di vita, in quanto rappresentano "il primo segmento di un processo formativo che accompagna le bambine e i bambini nell'arco dell'età evolutiva e oltre", attraverso "esperienze fondamentali" per la loro crescita.

3.2. Connessioni nello 0-6

La Regione Toscana è da sempre impegnata nella qualificazione del sistema 0-6, riconoscendo alla scuola dell'infanzia un ruolo attivo in quanto rappresenta il nodo centrale di *trait d'union* tra lo 0-3 e la scuola primaria e oltre. La costante collaborazione tra Regione Toscana e Ufficio Scolastico

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Regionale per la Toscana ha consentito di individuare buone pratiche con particolare riguardo a quelle della formazione congiunta 0-6 e del coordinamento zonale infanzia nella prospettiva di rendere stabili connessioni e la crescita complessiva del sistema 0-6. Il rinnovato quadro normativo nazionale ci motiva e ci fortifica rispetto alle scelte fatte fino a oggi, valorizzando la continuità non tanto perché rappresenta una buona pratica da perseguire in base alle scelte di politiche accorte, ma quale obiettivo da conseguire in ogni contesto regionale nella consapevolezza che la formazione è un processo *life long learning*, dalla nascita e per tutta la vita. Gli adulti hanno un ruolo determinante nella costruzione di contesti di benessere per le bambine e i bambini, come si legge anche nelle linee pedagogiche 0-6: adulti incoraggianti, adulti accoglienti, adulti responsabili, adulti "regista", adulti partecipi. Il sistema educativo 0-6 si configura dunque come un percorso unitario e coerente che integra i servizi per l'infanzia (0-3 anni) e la scuola dell'infanzia (3-6 anni). Questa integrazione risponde all'esigenza di garantire continuità educativa, evitando fratture nel percorso di crescita del bambino e promuovendo un approccio pedagogico condiviso. In Italia, tale visione è stata rafforzata attraverso politiche educative che riconoscono il valore strategico dell'educazione nei primi anni di vita. La scuola dell'infanzia deve guardare ai servizi educativi non come a un contesto separato, che addirittura impone di guardare indietro, di tornare indietro rispetto ad un percorso che punta alla scolarizzazione come ambito di maggior qualificazione e determinazione professionale. La scuola dell'infanzia deve guardare ai servizi educativi piuttosto come a una preziosa opportunità educativa con cui costruire un percorso educativo continuo e coerente. Nella prospettiva del sistema integrato 0-6, nido e scuola dell'infanzia condividono finalità, valori e responsabilità, collaborando per garantire il benessere e lo sviluppo armonico dei bambini.

Il nido rappresenta il primo contesto educativo in cui il bambino sperimenta relazioni significative al di fuori della famiglia. Qui sviluppa le prime autonomie, impara a comunicare, a esprimere bisogni ed emozioni e a interagire con gli altri. La scuola dell'infanzia riconosce il valore di queste esperienze e le considera un punto di partenza fondamentale su cui costruire il proprio intervento educativo. Guardare al nido come opportunità significa, quindi, valorizzare la continuità educativa. Gli insegnanti della scuola dell'infanzia tengono conto delle competenze già acquisite dai bambini, evitando ripetizioni e favorendo invece un'evoluzione naturale degli apprendimenti. Questo richiede dialogo e collaborazione tra educatori del nido e insegnanti, attraverso momenti di confronto, progettazione condivisa e scambio di informazioni. Inoltre, il nido offre alla scuola dell'infanzia modelli pedagogici e metodologici centrati sul bambino, sull'importanza della

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

cura, dell'osservazione e dell'apprendimento attraverso il gioco e l'esperienza. Tali elementi arricchiscono l'azione educativa della scuola dell'infanzia, rendendola più attenta ai tempi, ai bisogni e alle individualità di ciascun bambino.

La relazione tra nido e scuola dell'infanzia non deve essere vista come una semplice successione di servizi, ma come un'alleanza educativa. Considerare il nido un'opportunità significa riconoscerne il valore formativo e costruire insieme un percorso unitario che accompagni il bambino nei suoi primi fondamentali anni di vita. Il processo educativo è un «continuum» (Dewey, 2004) ovvero un «continuo processo di sviluppo che ha come scopo a ogni stadio una nuova capacità di crescita»; è un processo in cui si assiste a una continua riorganizzazione, ricostruzione e trasformazione delle esperienze e delle conoscenze; un processo di cambiamento e non di fissità o stabilità. La continuità non è quindi il risultato di un progetto ad hoc ma è la conditio sine qua non del processo educativo, è il principio guida del processo educativo e della progettazione educativa zero sei (Pontecorvo, 2005). Continuità come cambiamento, ciò che è progressivo e che evolve secondo una traiettoria, un percorso che vede un succedersi di situazioni ed esperienze tra passato, presente e futuro – un processo multidirezionale (Rogoff, 2006).

La continuità educativa intesa quale «continuum sperimentale» (Dewey 2014), connette e tiene in dialogo le tante dimensioni del fare educazione, quella pedagogica e curricolare, quella culturale e sociale, oltre che quella politica e storica del modello educativo, delle singole realtà educative e del loro territorio di riferimento. Intreccia la dimensione progettuale della intenzionalità e della responsabilità educativa con quella della messa in pratica, della traduzione in prassi all'interno di strutture e di un sistema che, anche senza accorgersene, è sempre in cambiamento come i soggetti che ne sono protagonisti, sollecitato a migliorarsi e migliorare la comunità di riferimento (Zaninelli, 2018).

Lo 0-6 è una novità nel quadro normativo nazionale che identifica un orizzonte di orientamento per le politiche in un contesto nel quale – come in altri casi – purtroppo l'Italia si mostra una combinazione di tante Italie, con livelli molto diversificati dei quadri realizzativi dei servizi e delle istituzioni educative e scolastiche. La prospettiva dei poli 0-6 in questa cornice rappresenta un contesto di sperimentazione innovativa, che può consentire di costruire nei fatti quella coerenza progettuale complessiva capace di ricondurre a unità tradizioni ed esperienze che fin qui non hanno certo favorito la piena continuità educativa fra i nidi e le scuole dell'infanzia.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

3.3. La Toscana per il sistema educativo integrato 0-6: politiche, azioni e prospettive

La Regione Toscana ha investito molto nello sviluppo del sistema integrato di educazione e istruzione 0-6 anni, in linea con il Decreto Legislativo 65/2017 ha promosso una visione educativa che riconosce l'educazione come un diritto fin dalla nascita, valorizzando i primi anni di vita come fondamentali per lo sviluppo della persona. Il sistema 0-6 in Toscana si basa su alcuni principi cardine: la centralità del bambino, la continuità educativa e la corresponsabilità tra servizi educativi e famiglie. In questo quadro, nidi d'infanzia e scuole dell'infanzia non sono più considerati servizi separati, ma parti di un unico percorso formativo coerente, capace di accompagnare il bambino nella sua crescita senza interruzioni.

Un elemento distintivo del modello toscano è l'attenzione alla qualità dell'offerta educativa, garantita attraverso una rete diffusa di servizi sul territorio. La Regione promuove infatti politiche di sostegno, finanziamenti e linee guida condivise, oltre a favorire il dialogo tra istituzioni, educatori e comunità locali. Questo approccio collaborativo consente di rispondere in modo efficace ai bisogni dei bambini e delle famiglie, contrastando le disuguaglianze sociali e culturali. La misura "Nidi Gratis" promossa dalla Regione Toscana rappresenta un intervento significativo nell'ambito del sistema integrato di educazione e istruzione 0-6 anni. Essa si inserisce in una visione educativa che riconosce l'importanza dei primi anni di vita del bambino, non solo come fase di cura, ma come momento fondamentale per lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale. "Nidi Gratis" consiste in un contributo economico destinato alle famiglie con bambini tra 0 e 3 anni, finalizzato ad abbattere o azzerare i costi di frequenza dei servizi per la prima infanzia. La Regione interviene integrando il bonus nido nazionale, coprendo la quota restante della retta. In questo modo, l'accesso al nido diventa più equo e inclusivo, permettendo anche alle famiglie con redditi medio-bassi di usufruire di un servizio educativo di qualità. Questa misura non ha solo una funzione economica, ma anche sociale ed educativa. Da un lato, sostiene i genitori, favorendo la conciliazione tra vita lavorativa e familiare; dall'altro, promuove la frequenza dei servizi educativi fin dalla prima infanzia, riconosciuti come fondamentali per lo sviluppo armonico del bambino. Altri elementi caratterizzano in positivo l'esperienza della Regione Toscana. La consolidata esperienza di lavoro col/sul territorio che ha condotto Regione Toscana a investire sugli organismi di coordinamento gestionale e pedagogico zonale dei servizi educativi per la prima infanzia non è che uno degli ingredienti che ha consentito di sostenere positivamente lo sviluppo delle esperienze dei poli 0-6 in Toscana. Il coordinamento agevola

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

una progettualità coerente, insistendo sulla costruzione di percorsi di continuità verticale, tra servizi educativi e scuole dell'infanzia, anche con attenzione alla costituzione di Poli per l'infanzia, e tra scuole dell'infanzia e primo ciclo dell'istruzione, nonché percorsi di continuità orizzontale, tra servizi educativi e scuole di diversa tipologia e gestione e tra servizi, scuole e territorio. In questa prospettiva il coordinamento organizza scambi e attiva un confronto costruttivo tra i diversi servizi educativi e tra questi e le scuole dell'infanzia, pubbliche e private. In Toscana, i poli per l'infanzia sono considerati anche luoghi di innovazione e sperimentazione. Essi funzionano come laboratori permanenti in cui si sviluppano nuove pratiche educative, si promuove il lavoro collegiale tra educatori e insegnanti e si favorisce la partecipazione delle famiglie e del territorio. La condivisione di spazi, risorse e professionalità permette di migliorare la qualità dell'offerta educativa e di rispondere in modo più efficace ai bisogni dei bambini.

Un secondo elemento è rappresentato dall'ormai consolidata esperienza della formazione in servizio per lo 0-3 e il 3-6, unita all'apertura delle conferenze politiche e dei coordinamenti tecnici zonali alla partecipazione del mondo della scuola dell'infanzia. Una formazione che muove sicuramente da una progettazione in grado di dare voce ai bisogni reali di chi è in formazione, offrendo risposte concrete a problemi che, in modi diversi, ricadono sui servizi. L'obiettivo, infatti, è non tanto quello di creare percorsi ideali, ma situazioni concrete in cui i partecipanti abbiano la possibilità di "ricevere" e "dare" attraverso un processo di co-costruzione della conoscenza e dell'esperienza. La riflessione sulla pratica è una delle dimensioni ineliminabili di ogni azione di formazione nel campo delle professioni dell'apprendimento. Riflettere sulla pratica significa potenziare il senso delle azioni, dare valore ai comportamenti della quotidianità, attribuendo ad ognuno significati precisi. L'educatore, ma più in generale ogni figura che opera nei servizi, deve essere un "professionista riflessivo", termine e concetto caro ad Enzo Catarsi, che ragiona sull'esperienza per ricavare modelli di azione, più consapevoli ed efficaci. La riflessività, intesa come capacità di riflettere continuamente sulla propria pratica professionale e come stimolo per la motivazione.

La professionalità degli educatori e degli insegnanti del sistema integrato 0-6 anni rappresenta un elemento fondamentale per garantire servizi educativi di qualità. Essa comprende competenze pedagogiche, relazionali e riflessive, unite a una costante formazione e aggiornamento professionale. Gli educatori devono essere in grado di progettare attività coerenti con i bisogni dei bambini, osservare e documentare i processi di apprendimento, e adattare le pratiche educative in modo consapevole. La relazione con i bambini, le famiglie e i colleghi è centrale, così come la capacità di analizzare il proprio operato e migliorarlo continuamente. La professionalità non si

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

limita alle conoscenze teoriche, ma si manifesta nella capacità di creare ambienti educativi sicuri, stimolanti e inclusivi, favorendo lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dei bambini. In questo senso, investire nella professionalità degli educatori significa garantire la qualità dell'intero sistema educativo 0-6 e promuovere una cultura dell'infanzia attenta, responsabile e innovativa.

La prospettiva 0-6 non riguarda soltanto l'organizzazione dei servizi educativi, ma rappresenta una vera e propria cultura dell'infanzia. Investire nei primi anni significa investire nel futuro della società, promuovendo lo sviluppo armonico delle nuove generazioni e contribuendo alla costruzione di una comunità più consapevole, inclusiva e attenta ai bisogni di ogni individuo.

Bibliografia

Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1979).

Catarsi, E., & Fortunati, A. (Eds.). (2011). *L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.

Catarsi, E., & Fortunati, A. (2012). *Nidi d'infanzia in Toscana. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del "Tuscany Approach" per bambini e le famiglie*. Bergamo: Edizioni Junior.

Catarsi, E., & Sharmahd, N. (Eds.). (2012). *Qualità del nido e autoformazione riflessiva*. Bergamo: Edizioni Junior.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. (2017). *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della Legge 13 luglio 2015, n. 107*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale, n. 112, 16 maggio 2017.

Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1916).

Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1938).

Fortunati, A., Giachi, B., & Magrini, J. (Eds.). (2025). *Architetture educative 0-6. Progettare, organizzare e gestire i poli per l'infanzia*. Roma: Tiburtini.

Fortunati, A., Mele, S., & Tizzanini, G. (Eds.). (2024). *I poli per l'infanzia fra realtà e progetto. Esperienze, riflessioni e orientamenti nel sistema integrato 0-6 toscano*. Roma: Tiburtini.

Galardini, A. L. (2003). *Crescere al nido*. Roma: Carocci.

Galardini, A. L., Magrini, J., & Mele, S. (Eds.). (2026). *Riconoscere l'infanzia. Ricerche e pratiche per una comunità educante*. Roma: Carocci.

Magrini, J., & Parente, M. (Eds.). (2022). *I coordinamenti zonali a supporto della governance del sistema dei servizi educativi per l'infanzia. L'esperienza della Regione Toscana*. Firenze: TAF – Tipografia Artistica Fiorentina.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Magrini, J., & Parente, M. (Eds.). (2023). *Educazione zerosei: sistema integrato e poli per l'infanzia. Riflessioni e confronti a partire dall'esperienza formativa toscana*. Firenze: TAF – Tipografia Artistica Fiorentina.
Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. Roma: Ministero dell'Istruzione.
Ministero dell'Istruzione. (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Roma: Ministero dell'Istruzione.
Pontecorvo, C. (Ed.). (2005). *Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
Regione Toscana. (n.d.). *Zero-sei anni*. Disponibile in: https://www.regione.toscana.it/zero-sei-anni.
Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 2003).
Silva, C. (2016). *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: ETS.
Zaninelli, F. (2018). *Continuità educativa e complessità zero-sei*. Parma: Edizioni Junior.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

4. La scuola dell'infanzia del Comune di Firenze: educare al futuro

di *Simona Boboli*

4.1. Educare al futuro: identità e sfide della scuola dell'infanzia con-temporanea

Il contributo presenta le principali caratteristiche delle scuole dell'infanzia comunali di Firenze, collocandole nella cornice del sistema integrato 0-6 e delle più recenti Indicazioni nazionali per il curricolo. L'obiettivo è offrire agli studenti e alle studentesse che partecipano al seminario un quadro organico e aggiornato di un modello di scuola dell'infanzia pubblica locale che coniuga cura educativa, innovazione e tradizione pedagogica, con attenzione alla sostenibilità, alla cittadinanza e al benessere.
Parlare oggi di scuola dell'infanzia significa assumere il punto di vista della complessità: i bambini e le bambine crescono in un ecosistema attraversato da trasformazioni sociali, culturali e digitali, da nuove forme di famiglia, da cambiamenti ambientali e da disuguaglianze che possono incidere precocemente sulle opportunità di sviluppo (Bronfenbrenner, 1979/1986; Morin, 2000). In questo scenario, "educare al futuro" non è uno slogan, ma un orientamento pedagogico che pone al centro la formazione di soggetti competenti e responsabili: capaci di creatività, autonomia, pensiero critico e competenze emotive, sostenuti da un'alleanza educativa stabile tra scuola, famiglie e territorio (Consiglio dell'Unione Europea, 2018; Epstein, 2011).
Alla scuola dell'infanzia spetta un compito specifico: costruire contesti di esperienza in cui i bambini e le bambine possano esplorare, giocare, parlare, rappresentare, muoversi, incontrare l'altro e l'ambiente, elaborare emozioni e significati. Non si tratta di anticipare la scuola primaria, ma di promuovere apprendimenti fondamentali attraverso metodologie attive: il gioco, il laboratorio, l'esplorazione, la partecipazione (Dewey,1938/2014; Vygotskij, 1978). In tale prospettiva, le competenze-chiave europee per l'apprendimento permanente, intese come combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti,

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

offrono uno sfondo culturale che dialoga con i campi di esperienza e con la progettualità quotidiana del 3-6 (Consiglio dell'Unione 2018).

4.2. Il sistema delle scuole dell'infanzia comunali di Firenze: rete, organizzazione e governance pedagogica

Nel territorio del Comune di Firenze sono attive 27 scuole dell'infanzia comunali, distribuite nei cinque quartieri cittadini. Nell'anno scolastico 2025/26 risultano iscritti 1.743 bambini e bambine. Accanto al personale comunale opera personale educativo e docente reperito tramite appalto pubblico, con un assetto gestionale che richiede un attento presidio di coerenza pedagogica e organizzativa. La dotazione di personale comprende insegnanti di sezione e insegnanti di sostegno, oltre a figure professionali che curano gli aspetti di assistenza, sorveglianza, cura degli spazi e supporto alla vita quotidiana. La compresenza di professionalità differenti, con ruoli e responsabilità specifiche, rappresenta un tratto identitario dei servizi educativi comunali: la qualità del progetto educativo dipende infatti anche dalla qualità del "lavoro di équipe" e dalla cura delle routine, degli spazi e delle relazioni. La qualità di un sistema educativo integrato e complesso come quello comunale fiorentino è sostenuta in modo strutturale dal Coordinamento pedagogico 0-6, assegnato a ogni scuola e chiamato a garantire coerenza educativa, continuità dei percorsi e sviluppo professionale. In coerenza con il D.Lgs. 65/2017 e con le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6, il coordinamento assume una funzione di governance pedagogica, orientata alla qualificazione dei servizi e al raccordo tra scuole, famiglie, territorio e istituzioni (Ministero dell'Istruzione, 2021).

Il coordinamento esercita funzioni di supervisione pedagogica e accompagnamento dei gruppi di lavoro, sostiene la gestione collegiale, promuove pratiche inclusive e pari opportunità educative, cura la progettazione di percorsi di formazione continua e di ricerca-azione, favorisce l'innovazione didattica e il monitoraggio dei processi, e contribuisce alla costruzione di reti educative territoriali. In linea con gli studi sulla professionalità riflessiva e sulle organizzazioni che apprendono, il coordinamento rappresenta anche un dispositivo di "cura organizzativa", (Schön, 1983/2006; Senge, 1990/2006) aiutando i gruppi a leggere le criticità non come problemi individuali, ma come questioni sistemiche e contestuali.

In un sistema caratterizzato dalla presenza di figure professionali con differenti inquadramenti e storie formative, il coordinamento pedagogico favorisce la costruzione di un linguaggio comune, di pratiche condivise di docu-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

mentazione e valutazione e di una cultura della qualità orientata al benessere di bambine, bambini e comunità educante.

4.3. La cornice pedagogica e curricolare: dal sistema 0-6 al Piano Triennale dell'Offerta Formativa

Le scuole dell'infanzia comunali di Firenze si collocano nel quadro del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, istituito dal D.Lgs. 65/2017. Il decreto definisce obiettivi che richiamano con forza le finalità educative della scuola dell'infanzia: pari opportunità di educazione e istruzione, continuità del percorso, riduzione degli svantaggi, inclusione, sostegno alla funzione educativa delle famiglie e qualificazione professionale. In continuità con tale cornice, le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6, adottate con DM 334/2021, propongono una visione unitaria del percorso 0-6 e indicano valori trasversali – partecipazione, accoglienza, rispetto dell'unicità – come fondamento della qualità educativa (Ministero dell'Istruzione, 2021). Il documento sottolinea inoltre la centralità del curricolo del quotidiano (Bondioli & Savio, 2018)., dell'ambiente come "terzo educatore" (Edwards, Gandini, & Forman, 2014/2017**)**, della progettualità intenzionale e della documentazione (Rinaldi, 2009).

Sul piano curricolare, le scuole dell'infanzia operano storicamente nel riferimento delle Indicazioni nazionali (DM 254/2012) e, più recentemente, delle nuove Indicazioni nazionali adottate con DM 221/2025, pubblicate in Gazzetta Ufficiale il 27 gennaio 2026 ed entrate in vigore l'11 febbraio 2026, con adozione progressiva a partire dall'a.s. 2026/27. Per la scuola dell'infanzia, il testo conferma l'impianto centrato su finalità educative e campi di esperienza, rafforzando al contempo l'attenzione alle competenze, alla cittadinanza, alla cura della lingua e all'uso critico delle tecnologie.

La cornice progettuale concreta di ogni scuola dell'infanzia è il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF): un documento che rende visibili identità, valori, scelte pedagogiche e organizzative, modalità di inclusione, progetti e rapporti con le famiglie e con il territorio. Nelle scuole comunali fiorentine il PTOF integra un impianto comune – campi di esperienza, outdoor education, pranzo educativo, continuità 0-6 – con progetti specifici legati ai bisogni e alle risorse di ciascun contesto.

Il curricolo della scuola dell'infanzia non è una somma di discipline: è un percorso di crescita globale che si costruisce attraverso i campi di esperienza, intesi come "quadri culturali" per interpretare e amplificare le esperienze dei bambini. I cinque campi – Il sé e l'altro; Il corpo e il movimento; Immagini, suoni, colori; I discorsi e le parole; La conoscenza del mondo –

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

orientano la progettazione in modo integrato (Ministero dell'Istruzione e della Ricerca, 2012, Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025). Questa scelta ha implicazioni didattiche rilevanti. Progettare per campi di esperienza significa: partire dall'osservazione dei bambini, individuare interessi e bisogni emergenti, costruire contesti e materiali che favoriscano esplorazione e gioco, sostenere la narrazione e la rielaborazione simbolica, riconoscere i diversi linguaggi (corporeo, grafico-pittorico, musicale, digitale) (Malaguzzi, 1995), promuovere competenze sociali e di cittadinanza. Ogni proposta può avere un campo predominante e altri trasversali: la realtà esperienziale dei bambini si caratterizza infatti come un intreccio dinamico nel quale l'equilibrio delle diverse componenti è in continuo divenire.

4.4. La costruzione dell'esperienza educativa: ambienti, pratiche e organizzazione

Una caratteristica distintiva delle scuole dell'infanzia comunali di Firenze è l'organizzazione delle sezioni in gruppi eterogenei per età (3-4-5 anni), percorso avviato dall'anno scolastico 2009/10. La sezione eterogenea richiede competenza professionale e un'attenta regia didattica, ma offre importanti opportunità di apprendimento tra pari. La letteratura internazionale evidenzia che la composizione mista può favorire lo sviluppo di competenze sociali e cognitive: i più piccoli apprendono per osservazione e imitazione, mentre i più grandi consolidano abilità attraverso ruoli di tutoring e leadership (Vygotskij, 1978). Studi osservativi hanno mostrato, ad esempio, che i bambini più piccoli in classi miste possono impegnarsi più frequentemente in forme di gioco social-cognitivo "complesse" rispetto ai pari in classi omogenee. La presenza di età diverse attenua inoltre pressioni normative legate all'età anagrafica e rende più naturale il rispetto dei ritmi individuali, con ricadute positive anche sull'inclusione (Katz, Evangelou, & Hartman, 1990); (Stone & Christie, 1996). Nelle scuole comunali fiorentine, l'esperienza conferma che i bambini più piccoli si orientano più facilmente grazie all'esempio dei compagni grandi, che conoscono spazi, routine e materiali; i grandi, a loro volta, sperimentano responsabilità e cura, rafforzando competenze relazionali. Il ruolo dell'insegnante è quello di "regista" che garantisce equità di opportunità: predisporre ambienti e proposte a livelli di complessità differenziati, organizzare piccoli gruppi flessibili, valorizzare l'apprendimento cooperativo costituiscono, in quest'ottica, alcuni dei compiti fondamentali dei e delle docenti.

In questo quadro organizzativo e relazionale, anche i momenti della quotidianità assumono una forte intenzionalità educativa, come avviene nel

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

caso del pranzo. Nelle scuole dell'infanzia comunali di Firenze il momento del pranzo è parte integrante del progetto educativo e si configura come un tempo intenzionale di apprendimento, relazione e benessere (Comune di Firenze, 2026; Bondioli & Savio, 2018). Non si tratta di una pausa "fuori didattica", ma di un contesto quotidiano ricco di opportunità formative, in cui bambine e bambini esercitano autonomie progressive (servirsi, usare correttamente le posate, riconoscere i propri bisogni), competenze sociali e comunicative (attendere il turno, conversare, condividere, negoziare) ed elaborano prime forme di responsabilità verso il cibo e l'ambiente.

Le ricerche internazionali in ambito ECEC (*Early Childhood Education and Care)* rilevano come le pratiche di pasto in stile familiare, caratterizzate dalla presenza attiva dell'adulto che mangia con i bambini, modella comportamenti, sostiene l'autoregolazione e valorizza il piacere del cibo, favoriscano interazioni educative di qualità e pratiche di alimentazione responsiva. Il pranzo diventa così un contesto privilegiato per l'educazione al gusto, alla salute e alla sostenibilità, in coerenza con un approccio olistico allo sviluppo (Birch & Fisher, 1998); (Ventura & Birch, 2008). Perché il pranzo educativo mantenga la sua valenza pedagogica, è necessaria una formazione specifica del personale, una coerenza di pratiche tra adulti e una chiara intenzionalità educativa condivisa nel gruppo di lavoro. Fondamentale è anche l'alleanza con le famiglie: colloqui, incontri tematici e comunicazioni trasparenti contribuiscono a costruire continuità tra casa e scuola, rafforzando una cultura comune del benessere e della cura. Questa attenzione ai contesti concreti di esperienza si estende naturalmente anche agli spazi esterni, valorizzati come ambienti privilegiati di apprendimento. Un altro elemento qualificante delle scuole dell'infanzia comunali di Firenze è infatti la diffusione sistematica dell'educazione attiva all'aperto. L'outdoor education, praticata quotidianamente nei giardini e nei cortili scolastici, anche durante la stagione invernale, non è assimilabile a un tempo di semplice ricreazione, ma rappresenta un approccio pedagogico intenzionale che valorizza l'esperienza diretta, il corpo e la relazione con ambienti naturali e semi-naturali.

Come evidenziato dalla letteratura pedagogica, l'apprendimento all'aperto sostiene il benessere psicofisico, lo sviluppo motorio e sensoriale, la capacità di cooperazione, la curiosità epistemica e il problem solving, offrendo contesti ricchi di stimoli autentici e variabili (Farné, Agostini 2014; Guerra, 2015).

L'*outdoor education* costituisce inoltre un ambito privilegiato per l'educazione alla sostenibilità, attraverso pratiche concrete di osservazione dei viventi, cura degli spazi, attenzione ai materiali e consapevolezza dei cicli naturali. Perché tale approccio sia realmente inclusivo e significativo per tutti, è necessaria una progettazione pedagogica accurata: definizione di

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

obiettivi educativi, predisposizione di materiali e "inviti" all'esplorazione, organizzazione flessibile di tempi e gruppi, garanzia di condizioni di sicurezza e accessibilità, oltre a una puntuale documentazione dei processi di apprendimento (Comune di Firenze, 2021) In questo senso, il ruolo del coordinamento pedagogico e della formazione in servizio risulta decisivo nel sostenere pratiche condivise, riflessive e coerenti con l'identità educativa dei servizi. All'interno di questo impianto, anche le proposte di arricchimento curricolare si integrano in modo coerente con l'esperienza quotidiana**.** Il Comune di Firenze promuove infatti progetti di ampliamento dell'offerta formativa nelle proprie scuole dell'infanzia attraverso laboratori condotti da personale esperto: gioco psicomotorio, lingua inglese, musica, media education. Tali percorsi, rivolti a bambini e bambine di 3, 4 e 5 anni, hanno finalità coerenti con il curricolo: sperimentare linguaggi, potenziare espressività, sviluppare consapevolezza corporea e sonora, avvicinarsi in modo ludico a codici linguistici e digitali.

L'elemento metodologico centrale è l'integrazione: gli esperti non "sostituiscono" gli o le insegnanti, ma lavorano in raccordo con il team docente nelle fasi di programmazione, attuazione e verifica, affinché le attività siano coerenti con il PTOF e con i bisogni reali dei bambini e delle bambine. In questo modo l'ampliamento non diventa frammentazione, ma arricchimento dell'esperienza.

4.5. Scuola come comunità educante: continuità, relazioni e inclusione

La corresponsabilità educativa tra scuola dell'infanzia e famiglie rappresenta un elemento centrale per la qualità dell'esperienza dei bambini e per la costruzione di un contesto educativo coerente e inclusivo (Triani, 2018). Nelle scuole dell'infanzia comunali di Firenze tale corresponsabilità si esprime attraverso un investimento costante sulla continuità orizzontale con le famiglie, realizzata mediante pratiche di ambientamento partecipato, laboratori condivisi, momenti conviviali e feste che rafforzano il senso di appartenenza alla comunità educante. La partecipazione attiva dei genitori è valorizzata anche attraverso il coinvolgimento, in molti casi, di nonni, fratelli e sorelle maggiori, ad esempio nella gestione della biblioteca scolastica e nelle attività di lettura ad alta voce. Particolarmente significativi sono i laboratori di lettura che coinvolgono lettori esperti e "lettori in erba" della scuola primaria, favorendo il piacere della narrazione, lo sviluppo del linguaggio e dell'immaginazione e sostenendo la continuità educativa tra diversi gradi scolastici. In questa prospettiva, la scuola si configura come

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

spazio di dialogo, partecipazione e responsabilità condivisa. Questa apertura relazionale si estende in modo naturale anche al territorio, rispetto al quale la scuola dell'infanzia comunale fiorentina si caratterizza per un forte radicamento, riconoscendo nella città un'estensione dell'ambiente educativo. Le uscite didattiche si collocano prevalentemente all'interno del progetto *Le Chiavi della Città*, attraverso il quale il Comune coordina percorsi educativi, laboratori, visite e spettacoli destinati alle scuole. Musei, giardini storici, biblioteche e luoghi civici diventano così contesti di apprendimento significativi e accessibili, configurandosi al contempo come prime palestre di cittadinanza. L'incontro diretto con il patrimonio culturale e sociale favorisce curiosità, senso di appartenenza e lo sviluppo di competenze di partecipazione attiva fin dalla prima infanzia, rafforzando ulteriormente il legame tra scuola e comunità.

Accanto a questa dimensione orizzontale, la scuola promuove anche una continuità verticale tra i diversi segmenti del percorso educativo, dal nido alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria. Questa non è intesa come semplice passaggio lineare o adattamento a contesti successivi, ma come un processo dinamico di cambiamento e arricchimento, caratterizzato da nuovi incontri, nuove esperienze e nuovi apprendimenti, vissuti in un clima di connessione e riconoscimento reciproco (Ministero Istruzione, 2021). La rete tra servizi educativi e scuole svolge in tal senso un ruolo fondamentale, favorendo scambi professionali, condivisione di buone pratiche, percorsi di formazione congiunta e progettazioni condivise. I passaggi informativi tra i diversi ordini scolastici sono curati con attenzione, nel rispetto della storia e delle specificità di ciascun bambino, evitando semplificazioni o etichettamenti. La continuità verticale trova inoltre concreta realizzazione in esperienze comuni, visite, laboratori e momenti di conoscenza reciproca, che aiutano i bambini ad affrontare i cambiamenti con maggiore sicurezza e fiducia. In tal modo, il percorso educativo si configura come un continuum coerente, capace di valorizzare le conquiste raggiunte e di aprirsi a nuove possibilità di crescita, all'interno di una comunità educante ampia e interconnessa.

In questo quadro, la dimensione della continuità educativa si intreccia strettamente con quella dell'inclusione e dell'intercultura, che ne costituiscono un presupposto imprescindibile e una concreta declinazione nella pratica quotidiana. L'inclusione nella scuola dell'infanzia è un principio fondante del sistema educativo italiano, sancito dalla Legge 104/1992 e ribadito dalle Indicazioni Nazionali, e costituisce un elemento strutturale e trasversale del sistema educativo comunale fiorentino. Essa implica il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze individuali come risorsa, e l'impegno a garantire a tutti i bambini e le bambine– con o senza disabilità – pari opportunità di apprendimento, partecipazione e benessere.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Accogliere e valorizzare tutte le bambine e tutti i bambini significa progettare ambienti flessibili, relazioni educative competenti e interventi personalizzati, capaci di rispondere alla pluralità dei bisogni e delle storie individuali (Ianes, 2006). In questa prospettiva, l'inclusione non è delegata a singole figure, ma è responsabilità condivisa dell'intera comunità educativa. Il Comune di Firenze prevede un articolato sistema di supporto che opera in raccordo con le famiglie, il coordinamento pedagogico e i servizi sociosanitari. Tale rete consente di definire con attenzione le modalità di accoglienza, i tempi di frequenza e l'attivazione delle figure di sostegno più adeguate. In presenza di certificazione, l'insegnante di sostegno opera sulla base del Piano Educativo Individualizzato (PEI), co-progettando con il team educativo interventi che favoriscono la partecipazione attiva del bambino al contesto di sezione e alla vita del gruppo.

Accanto all'inclusione, l'intercultura costituisce un orizzonte educativo strategico delle scuole comunali, che accolgono numerosi bambini e famiglie con background migratorio e non italofone, rendendo necessario un lavoro intenzionale sulla comunicazione, sul riconoscimento delle differenze e sulla valorizzazione delle risorse culturali e linguistiche presenti nei contesti educativi, che rappresenta una condizione fondamentale per una reale integrazione delle famiglie migranti (Demetrio, Favaro, 2004). Nelle scuole dell'infanzia comunali l'intercultura si costruisce attraverso attività quotidiane e intenzionali, integrate nella progettazione educativa e nella vita di sezione. Un ambito centrale è quello della narrazione: vengono proposte letture di storie provenienti da diverse parti del mondo, albi illustrati plurilingui e racconti che valorizzano differenti tradizioni familiari. In alcuni casi le storie sono lette anche nella lingua madre dei bambini, grazie al coinvolgimento dei genitori, dei mediatori linguistico-culturali o di progetti cittadini come *Mammalingua*, in collaborazione con le biblioteche. Sono diffusi inoltre laboratori espressivi interculturali, in cui musica, danze, canti, giochi tradizionali e attività artistiche permettono ai bambini di esplorare culture diverse attraverso il corpo, il movimento e il fare concreto. Le differenze diventano così esperienza condivisa e terreno di scoperta, non oggetto di spiegazione astratta.

Particolare attenzione è riservata alla partecipazione delle famiglie, invitate a condividere racconti, oggetti, immagini, ricette o feste significative della propria storia culturale. In questi contesti, la mediazione linguistica sostiene la comunicazione e favorisce una reale inclusione. L'intercultura è infine curata nei gesti quotidiani: nella attenzione al linguaggio, nel rispetto dei tempi e delle abitudini, nella documentazione che racconta la pluralità delle esperienze, contribuendo a costruire un ambiente in cui ogni bambino possa riconoscersi e sentirsi parte della comunità.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

4.6. La professionalità educativa nella scuola dell'infanzia tra progettazione, osservazione e relazione

La professionalità educativa nella scuola dell'infanzia si fonda su un insieme integrato di competenze che tengono insieme intenzionalità pedagogica, attenzione ai processi di sviluppo e qualità delle relazioni. Tra le parole chiave che ne sintetizzano il profilo, tre risultano a mio avviso particolarmente rilevanti: progettualità, osservazione e relazione. Esse non rappresentano ambiti separati, ma dimensioni strettamente interconnesse di un agire educativo riflessivo e competente. La progettualità educativa è un cammino intenzionale orientato alla crescita globale e al benessere dei bambini e delle bambine **(**Bondioli & Savio, 2018). Non si configura come una semplice sequenza di attività, ma come un processo dinamico che nasce dall'osservazione dei contesti e dei bambini, si costruisce collegialmente all'interno del team e si mantiene flessibile, capace di adattarsi ai bisogni emergenti. La progettazione si accompagna a forme di valutazione formativa e di contesto che permettono di rileggere le pratiche e di orientare le scelte successive, in un'ottica di miglioramento continuo. L'osservazione partecipativa costituisce uno strumento centrale della professionalità docente: attraverso uno sguardo competente, sistematico e intenzionale, l'insegnante rileva i percorsi di sviluppo, gli interessi, i tempi e le modalità di apprendimento dei bambini. L'osservazione consente di orientare una progettazione inclusiva, rispettosa dei ritmi individuali e delle potenzialità di ciascuno, e di costruire ambienti educativi significativi e accessibili **(**Bondioli & Savio, 2018). La qualità relazionale è il fondamento dell'esperienza educativa nella scuola dell'infanzia. È nelle interazioni quotidiane che i bambini costruiscono sicurezza, identità, competenze sociali ed emotive. La postura dell'insegnante – accogliente, in ascolto, incoraggiante, responsabile, partecipe e "regista" di una didattica indiretta – si esprime attraverso il linguaggio verbale e non verbale, il tono della voce, i gesti, l'organizzazione degli spazi e la cura dei tempi. In questo senso, la scuola dell'infanzia si configura come un laboratorio permanente di professionalità riflessiva (Schön, 1983/2006**)**, in cui relazione, progettazione e osservazione si alimentano reciprocamente, dando forma a una pratica educativa consapevole e di qualità.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

4.7. Conclusioni: la scuola dell'infanzia comunale come "cura del futuro"

Le scuole dell'infanzia del Comune di Firenze rappresentano un patrimonio educativo pubblico che coniuga identità storica e innovazione. La rete delle 27 scuole, la scelta delle sezioni eterogenee, il coordinamento pedagogico 0-6, l'attenzione a outdoor education e pranzo educativo, l'investimento su continuità, inclusione e intercultura delineano un modello di scuola orientato al benessere e allo sviluppo di competenze per la vita.
Per gli studenti e le studentesse di Scienze della Formazione Primaria, conoscere questo modello significa comprendere come i principi pedagogici si traducano in scelte organizzative e didattiche: come si costruisce un curricolo del quotidiano; come si garantisce coerenza in un sistema complesso; come si cura la relazione educativa; come si intrecciano scuola, famiglie e territorio. Educare al futuro, in definitiva, significa educare alla responsabilità e alla speranza: offrire ai bambini e alle bambine esperienze significative, inclusive e sostenibili, che li aiutino a "navigare" la complessità del mondo con fiducia e competenza.

Bibliografia

Birch, L. L., & Fisher, J. O. (1998). Development of eating behaviors among children and adolescents. *Pediatrics, 101*(Suppl. 2), 539–549.

Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1979).

Comune di Firenze. (2021). *Linee guida verdi – Outdoor Education zerosei*. Firenze: Comune di Firenze.

Comune di Firenze. (2026). *Carta di Qualità dei Servizi Scuola dell'Infanzia*. Firenze: Comune di Firenze.

Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles: Unione Europea.

Demetrio, D., & Favaro, G. (2004). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.

Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1938).

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2017). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior. (Opera originale pubblicata nel 2014).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
Farné, R., & Agostini, F. (Eds.). (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Edizioni Junior.
Guerra, M. (Ed.). (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
Katz, L. G., Evangelou, D., & Hartman, J. A. (1990). *The case for mixed-age grouping in early education*. Washington, DC: NAEYC.
Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Edizioni Junior.
Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (DM 334/2021). Roma: Ministero dell'Istruzione.
Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (DM 221/2025). Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (DM 254/2012). Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1999).
Rinaldi, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children.
Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli. (Opera originale pubblicata nel 1987).
Senge, P. M. (2006). *La quinta disciplina*. Milano: Sperling & Kupfer. (Opera originale pubblicata nel 1990).
Stone, S. J., & Christie, J. F. (1996). Collaborative literacy learning during sociodramatic play in a multiage (K–2) primary classroom. *Journal of Research in Childhood Education, 10*(2), 123–133.
Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Scholé.
Ventura, A. K., & Birch, L. L. (2008). Does parenting affect children's eating and weight status? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 5*, 15.
Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

5. SOS primo giorno: strategie per un inizio positivo

di *Teresa Moscatelli*

Molto spesso i futuri insegnanti possono trovarsi in difficoltà di fronte allo smarrimento e all'emozione che caratterizzano le prime esperienze in classe, con pochi riferimenti pratici e utili per affrontare in modo efficace e positivo il "tuffo in acqua fredda" dei primi giorni di scuola. Dopo anni di specifica e indispensabile formazione accademica, ad attendere i futuri maestri e maestre ci sono contesti scolastici reali e imprevedibili, che richiedono e mettono alla prova molteplici competenze.

I dubbi, le aspettative e le insicurezze relative alla pratica didattica faticano a trovare un adeguato spazio durante la formazione universitaria dei futuri insegnanti, portandoli a mettere in secondo piano la pratica riflessiva, fondamentale per saper sfruttare in modo efficace e costruttivo le conoscenze acquisite durante gli studi. Attraverso la promozione della riflessione, del dialogo, del confronto e dell'analisi riguardo ai bisogni e alle sfide dei futuri insegnanti è possibile aiutare questi ultimi a individuare degli strumenti concreti per affrontare il grande passaggio dall'ambito universitario a quello professionale.

5.1. Caratteristiche del laboratorio. Finalità, fasi, svolgimento

L'idea di questo laboratorio nasce dall'esperienza di un'insegnante di scuola dell'infanzia con l'obbiettivo di accompagnare gli studenti prossimi al passaggio dal mondo universitario a quello lavorativo, invitandoli a mettersi in gioco tramite la riflessione sulle proprie aspettative e la partecipazione a un gioco replicabile in classe. La finalità del laboratorio consiste nel promuovere un'attività di riflessione e condivisione suddivisa in due fasi ben distinte: una prima parte focalizzata sulle pratiche concrete e utili durante le prime esperienze come insegnanti nella scuola dell'infanzia; in un secondo momento è stata proposta la partecipazione a un gioco finalizzato a imparare i nomi, presentarsi e raccontare qualcosa di sé attraverso l'utilizzo

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

di un gomitolo, di contrassegni personali realizzati durante il laboratorio e di ricordi materiali legati alla scuola dell'infanzia che i partecipanti avevano portato. Questo laboratorio è stato strutturato in modo tale che gli studenti potessero partecipare nel modo più attivo possibile, dunque promuovendo il confronto, il dialogo, la riflessione e la condivisione di dubbi e insicurezze. Tramite esempi concreti riguardanti le prime esperienze in classe e ponendo domande-stimolo direttamente ai partecipanti, il laboratorio è diventato luogo di riflessione collettiva. Infatti per i futuri insegnanti e per chi ha da poco intrapreso questa professione la pratica riflessiva, data la poca esperienza, rappresenta un esercizio difficile ma fondamentale per poter familiarizzare con la natura pragmatica della professione docente e, di conseguenza, imparare a riconoscere i collegamenti tra le conoscenze acquisite all'università e la loro applicazione nei contesti reali (Poulou, 2007).

5.2. Riflessione e dialogo sull'identità professionale

Che maestra… che maestro… sarò? è il titolo scelto per il primo incontro del ciclo di seminari, perché richiama all'importanza della riflessione attorno allo sviluppo dell'identità professionale dei futuri insegnanti. La storia personale di ognuno di loro ne influenza le convinzioni sulla professione di insegnante; la storia di vita, le caratteristiche personali e le esperienze vissute a scuola plasmano il loro modo di affrontare quello che Beltman e altri chiamano «il processo di "diventare"» (Beltman et al., 2015, p. 225). L'identità professionale, infatti, non consiste semplicemente in ciò che gli insegnanti pensano di essere, ma è un costrutto articolato, all'interno del quale le diverse prospettive teoriche hanno individuato alcuni aspetti comuni. L'identità professionale è dunque condizionata da molteplici fattori personali e contestuali, dall'interazione reciproca e dinamica di tali fattori, dalla sua trasformazione continua nel corso della vita di un individuo (Beltman et al., 2015).

Come sostiene anche Ozbay Ozdemir, gli insegnanti in formazione portano con sé un insieme di credenze rispetto agli aspetti necessari per essere un buon insegnante; tali credenze si sono formate tramite le esperienze educative passate ed emergono quando iniziano a insegnare. Inoltre, i futuri insegnanti sono soggetti a varie aspettative provenienti dal percorso di formazione, dalla società e dall'immagine del ruolo di insegnante. Le esperienze educative passate e le aspettative sociali future giocano un ruolo importante nell'educazione dei futuri insegnanti, dal momento che l'identità professionale influenza l'azione educativa e la qualità dell'insegnamento (Ozbay Ozdemir, 2024). Alla luce di queste considerazioni il laboratorio ha permesso di far emergere le percezioni degli studenti, le loro aspettative,

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

insicurezze, emozioni, bisogni e valori. Come accennato precedentemente, in una prima fase del laboratorio sono state delineate alcune pratiche utili per le prime esperienze a scuola: questi suggerimenti però non sono stati proposti "a vuoto", ma successivamente a delle domande-stimolo che aiutassero gli studenti ad immedesimarsi in situazioni reali. Poulou sostiene infatti che la riflessione attiva promuove l'interazione tra convinzioni personali, conoscenze pregresse ed esperienze e che lo sviluppo di una riflessività ponderata negli insegnanti sia uno dei pilastri della professionalizzazione dell'insegnamento (Poulou, 2007).

Di seguito sono riportati i temi intorno ai quali gli studenti hanno potuto riflettere, porre domande, condividere esperienze e chiedere chiarimenti. Le diverse prospettive, la curiosità e il vissuto personale di ogni partecipante, hanno rappresentato preziosi contributi per promuovere un dialogo e un confronto realmente partecipato.

5.2.1. La prima domanda-stimolo: il "tuffo in acqua fredda" del primo giorno di scuola

Il primo giorno di scuola può essere metaforicamente descritto come un "tuffo in acqua fredda": improvviso, non particolarmente piacevole, adrenalinico, carico di paure e curiosità. La prima domanda-stimolo proposta ai partecipanti è la seguente:

> Immaginate che domani sia il vostro primo giorno come insegnanti alla scuola dell'infanzia. Quali sensazioni/emozioni provate e quali sono le vostre aspettative?

Di fronte all'imprevedibilità del primo giorno di scuola gli studenti hanno espresso emozioni e aspettative sia positive sia negative. La possibilità di esprimersi e confrontarsi tra pari ha fatto emergere molte preoccupazioni e aspettative che trovano conferma in vari studi: basso senso di autoefficacia dovuto alla poca esperienza a scuola (Berg & Smit, 2018), preoccupazioni legate alla propria adeguatezza e alla "sopravvivenza" in classe (Poulou, 2007), contraddizione tra le aspettative dell'università e quelle delle differenti scuole (Beltman et al., 2015). Allo stesso tempo, gli studenti hanno descritto la curiosità e il desiderio di cominciare questa professione, mostrando un atteggiamento gioioso ed entusiasta verso gli ipotetici futuri studenti (Beltman et al., 2015).

Nel passaggio dalle aspettative relative ad un mondo del lavoro immaginario – o meglio immaginato – al reale contesto scolastico i nuovi insegnanti potrebbero affrontare un vero e proprio *reality shock* (Poulou, 2007, p. 106), in cui la visione idealizzata dell'insegnamento si scontra con la

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

concretezza dell'imprevedibilità del contesto scolastico. La mancanza di esperienza, infatti, può creare negli insegnanti alle prime armi delle vere e proprie tensioni; il periodo di transizione da studente a insegnante può rappresentare una lotta per molti, spesso non riconosciuta dai tutor o dai colleghi (Pillen et al., 2013). Questa lotta è ovviamente alimentata anche dalle emozioni, che influenzano direttamente l'azione dell'individuo: a causa del coinvolgimento emotivo gli insegnanti possono sentirsi vulnerabili quando il controllo di principi e pratiche apprese viene messo in discussione da imprevisti o nuove aspettative da parte dei colleghi, della comunità educante e degli alunni stessi (Day & Kington 2008). Tale vulnerabilità, infatti, va a minare il senso di autoefficacia e di conseguenza l'azione didattica.

In previsione di tali tensioni sono stati proposti degli esempi concreti di strategie che, di fronte all'insicurezza personale e all'imprevedibilità dei primi giorni di scuola, possono fungere da salvagente quando tutto sembra essere incomprensibile o fuori controllo:

- *Osservare* l'ambiente, i bambini e le bambine, i colleghi, i genitori, i comportamenti.
- *Chiedere* a chi ha più esperienza, ai colleghi, a insegnanti competenti e responsabili.
- *Darsi tempo*: non alimentare la percezione di inadeguatezza dovuta alla poca esperienza e avere la pazienza di imparare con il tempo e tramite gli errori. Insegnare è come mettersi in viaggio con uno zaino inizialmente poco fornito: più strada si percorre e più si è in grado di raccogliere strumenti utili con cui riempire il proprio bagaglio.

Approfondire la riflessione attorno a queste tre buone pratiche, promuovendo sempre il racconto di esempi ed episodi realmente avvenuti, ha testimoniato l'importanza di condividere le proprie tensioni, per poter comprendere che non si è soli nello sperimentarle e per apprendere anche diversi modi per affrontarle (Pillen, et al., 2013).

5.2.2. La seconda domanda-stimolo: i presupposti della relazione educativa

L'identità professionale di un insegnante si scontra necessariamente con l'ambiente scolastico, e in particolare con gli alunni, ed è quindi importante interrogarsi sulle modalità di interazione e di relazione con il contesto scolastico e i suoi protagonisti. Inevitabilmente, come afferma Rossi (2020, p. 76),

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

i processi formativi, e quindi di crescita e sviluppo, si intrecciano con i processi relazionali e comunicativi, da considerarsi sia nelle loro specifiche e singolari connotazioni vitali e affettivo-relazionali, che in quelle modalità linguistiche attraverso cui la cultura viene mediata.

Infatti, il secondo tema attorno al quale è stata promossa un'ampia riflessione è quello della relazione educativa, ponendo una particolare attenzione ai suoi presupposti e al suo valore nella scuola dell'infanzia. La domanda-stimolo per dare il via a tale riflessione è stata la seguente:

Quali credete che siano gli elementi da tenere in considerazione per poter instaurare e coltivare una relazione educativa con gli alunni della scuola dell'infanzia?

Di fronte a questa richiesta i partecipanti al laboratorio hanno gradualmente fatto luce su quelli che sono gli elementi necessari, metaforicamente parlando, i "mattoni" da utilizzare per costruire insieme a ogni alunno e alunna una relazione che possa essere definita educativa.

Ciascun gruppo di partecipanti ha individuato i seguenti fattori come fondamentali: unicità dell'individuo, reciprocità, gradualità, osservazione, fiducia, responsabilità, tempo, ascolto. Questi elementi, infatti, rappresentano risorse necessarie a conoscere davvero chi abbiamo di fronte, nella prospettiva di una scoperta continua dell'altro per poter

cogliere una complessità unica, singolare e irripetibile, che non può essere conosciuta facendo esclusivo riferimento a procedure di tipo empirico-sperimentale, incapaci di restituire il senso enigmatico che il soggetto annette alla propria esistenza e al rapporto con il mondo (Rossi, 2020, p. 77).

Tale conoscenza è indispensabile per poter stabilire una relazione educativa, costituita da ruoli ben definiti, fondata sulla fiducia reciproca e che sappia rispondere realmente ai bisogni delle bambine e dei bambini, perseguendo quello che Maria Montessori chiama «aiuto alla vita»: per un reale accompagnamento allo sviluppo e alla crescita è necessario che l'adulto sappia fare un passo indietro per sforzarsi di comprendere il bambino (Montessori, 2017)[1].

[1] Inoltre, Montessori sottolinea il fatto che la relazione educativa è ben diversa da quella affettiva: «L'ardore del bambino è qualcosa di assolutamente diverso dall'affetto che egli porta a chi lo vezzeggia e lo accarezza. L'interprete è per il bambino "la grande speranza"; è qualcuno che gli aprirà la via delle scoperte, quando il mondo gli ha chiuso le sue porte. Questo individuo che l'aiuta entra in intima relazione con lui, una relazione che supera l'affetto perché offre aiuto e non soltanto consolazione» (Montessori, 2007 pp. 136-137).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Per ampliare questa riflessione è stata proposta agli studenti la lettura di un estratto del XXI capitolo del *Piccolo Principe*[2], nello specifico del momento in cui la volpe chiede al Piccolo Principe di essere addomesticata: il dialogo tra i due personaggi diventa una vera e propria metafora della relazione educativa, andando a confermare molti degli elementi precedentemente individuati dagli studenti. Cercare di conoscere e comprendere l'unicità di chi abbiamo di fronte è un presupposto fondamentale per un percorso educativo, un atteggiamento indispensabile per non incasellare i bambini e le bambine a causa di pregiudizi. Solo essendo consapevoli dell'importanza di essere attenti di fronte alla realtà della quotidianità scolastica è possibile costruire un orizzonte comune con alunni e colleghi: obiettivi chiari da perseguire e percorsi flessibili che permettano di affrontare in modo costruttivo ostacoli e imprevisti, tenendo sempre presente una prospettiva intersoggettiva.

Successivamente infatti la riflessione condivisa si è concentrata sul tema della gestione della classe e sugli elementi che, oltre alla relazione educativa, ne rappresentano le fondamenta: tempi e routine, spazio educativo progettato in funzione dell'autonomia dei bambini e delle bambine, regole (che devono essere poche, chiare, motivate, pertinenti e condivise). Riguardo a questi temi i partecipanti si sono mostrati particolarmente coinvolti e curiosi: sono intervenuti domandando esempi, chiarimenti e suggerimenti concreti e utili. Il grande interesse mostrato dagli studenti testimonia la necessità di approfondire i loro dubbi e le loro insicurezze nel passaggio dal percorso universitario alla professione: come suggeriscono alcuni studi, le ricerche future dovrebbero approfondire i bisogni e le sfide che riguardano gli insegnanti all'inizio del loro percorso, cercando di capire come colmare il divario tra le loro aspirazioni e la sostenibilità a lungo termine della professione (Beka & Gjelaj, 2025).

5.3. Mettersi in gioco

Se educare è letteralmente tirare fuori, sostenere e stare vicino a chi cerca di scoprire ciò che ha dentro e ciò che il mondo e i diversi linguaggi evocano in lui, è arduo farlo se non siamo disposti anche noi a tirar fuori qualcosa di ciò che cova al nostro interno, superando la paura di metterci in gioco (Lorenzoni, F., 2014, p. 11).

Con queste parole Franco Lorenzoni racchiude perfettamente l'intento della seconda parte di questo laboratorio: attraverso un gioco, utile e valido non soltanto in ambito scolastico, gli studenti hanno partecipato ad un mo-

[2] Saint-Exupèry, A. (2016). *Il Piccolo Principe,* Bompiani. Cfr. pp. 91-98.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

mento di condivisione con persone sconosciute. Il tipo di gioco proposto permette in particolare di condividere con gli altri qualcosa di sé, promuovendo la riflessione sulla propria identità e l'ascolto attivo nei confronti degli altri partecipanti. Questa attività, in riferimento alle tipologie di tecniche ludico-animative, rientra tra quelle che De Rossi definisce "tecniche d'interazione", utilizzate per instaurare relazioni positive tra i membri del gruppo; promuove infatti la conoscenza reciproca, migliorando il clima e favorendo lo sviluppo dell'interdipendenza (De Rossi, 2008), fattori essenziali su cui un insegnante deve lavorare a scuola per costruire una buona relazione educativa con gli alunni.

5.3.1. Identità e auto-narrazione in gioco

Come è stato già affermato nei paragrafi precedenti, l'immagine di sé e l'autoefficacia influenzano in modo diretto le prestazioni e il coinvolgimento degli insegnanti della prima infanzia, poiché la fiducia nelle proprie capacità e una percezione positiva del proprio ruolo educativo contribuiscono a creare un ambiente stimolante e produttivo (Beka & Gjelaj, 2025).

Per promuovere nei futuri insegnanti la riflessione sulla propria identità e allo stesso tempo proporre un'attività concreta e replicabile in classe, l'utilizzo di un gioco si è dimostrato una tecnica adatta, poiché, come sostengono Frison e Menichetti, «l'immersione in un'attività, un gioco, un esercizio, diviene sollecitazione per una successiva fase di osservazione riflessiva e a seguire di concettualizzazione astratta per poi misurarsi con la sperimentazione attiva in contesti reali o autentici» (Frison & Menichetti 2020, p. 252). Il gioco proposto facilita l'alternarsi dei turni di parola tramite l'utilizzo di un gomitolo, coinvolgendo tutti i partecipanti; per favorire la riflessione sulla propria identità sono stati aggiunti due oggetti specifici: un contrassegno personale da realizzare e un ricordo materiale legato alla scuola dell'infanzia. Il contrassegno, elemento caratteristico del metodo educativo delle sorelle Agazzi, e attualmente utilizzato nelle scuole dell'infanzia, consiste in un simbolo che rappresenta l'individuo:

> Il contrassegno è l'immagine di un oggetto, di una cosa, che ogni alunno sceglie come proprio segno distintivo. Una volta scelto, il segno è riprodotto su tutte le cose che gli appartengono: il banco, la sedia in refettorio, il sacchetto con materiali personali, il grembiule. È una sorta di matricola, un segno di riconoscimento che consente non solo di sapere cosa gli appartiene, ma anche di rispettare gli oggetti e lo spazio altrui (Valentini & Troiano, 2017, p. 425).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Ogni partecipante al laboratorio, per poter realizzare il contrassegno personale, ha dovuto riflettere su degli elementi che caratterizzano e definiscono la propria identità e trasformarli in un simbolo riconoscibile, ad esempio il simbolo del sole per descrivere una personalità entusiasta e positiva; la chiocciola per descrivere un atteggiamento prudente e insicuro; il fiore per descrivere l'amore verso la natura. Un'osservazione interessante è che alcuni partecipanti al laboratorio hanno realizzato un contrassegno che rappresentasse il modo in cui vorrebbero essere, piuttosto che come si percepiscono nel presente: questo potrebbe rappresentare il desiderio di crescita e sviluppo personale e professionale che caratterizza il delicato passaggio dal mondo universitario a quello lavorativo. Ad ogni partecipante, inoltre, era stato precedentemente chiesto di portare un ricordo materiale della scuola dell'infanzia: un oggetto, una fotografia, un disegno, dei materiali realizzati a scuola da studente, degli artefatti legati a un particolare progetto, dei giocattoli ecc. La presenza di questi materiali ha facilitato l'emergere dei ricordi legati al periodo della scuola dell'infanzia e la condivisione con tutto il gruppo. I contrassegni e gli oggetti inseriti all'interno dell'attività hanno quindi aiutato tutti i partecipanti a narrarsi di fronte agli altri, promuovendo la riflessione personale e l'ascolto attivo. La narrazione infatti

> è una forma di condivisione di contenuti connaturata all'umanità, trasversale rispetto alle geografie, alle epoche, al livello di sviluppo delle società. Essa può essere finalizzata […] a partecipare insieme degli stessi sentimenti e della stessa comunità di riferimento (Frison, & Menichetti, 2020, p.157).

Questa attività aiuta ad esercitare l'attenzione vera e profonda nei confronti degli alunni che i futuri insegnanti incontreranno, richiamando:

> *l'evidenza*, spesso trascurata da noi adulti, che ciascuna bambina o bambino porta sempre qualcosa con sé. Il problema è che non si può offrire ciò che si ha dentro di sé in assenza di qualcuno che si accorga e sia capace di accogliere il dono che portiamo, qualcuno che ci ascolti con sensibilità, curiosità e attenzione (Lorenzoni, F., 2014, p. 69).

5.3.2. Caratteristiche del gioco, materiale necessario, svolgimento

Il gioco proposto, denominato "gioco della ragnatela", ha una dinamica semplice e lineare ma infinite varianti dipendenti dagli argomenti proposti.

Durante l'attività i partecipanti si dispongono in cerchio e la persona che inizia il gioco lancia il gomitolo ad un altro partecipante tenendo in mano un'estremità del filo; a turno ogni giocatore riceverà e passerà il gomitolo a

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

qualcun altro, tenendo sempre una parte del filo; in questo modo, quando tutti avranno ricevuto il gomitolo, all'interno del cerchio si verrà e creare un intreccio che ricorda la forma di una ragnatela.




Fig. 1: (a sinistra) – fotografia scattata durante lo svolgimento del gioco.
Fig. 2: (a destra) – fotografia scattata al termine del gioco.

La finalità del gioco dipende dall'aggiunta di un contributo personale da parte di ogni partecipante nel momento in cui riceve il gomitolo: ad esempio, la più semplice consiste nell'utilizzo del gioco per presentarsi (chi ha in mano il gomitolo dice il proprio nome e poi lo passa a qualcun altro, che dirà il proprio nome e così via). In un'altra possibile variante ogni giocatore può fare un'affermazione riguardo ad un argomento (cibo preferito, colore preferito, emozione che prova di fronte a un determinato fatto, domanda da porre al giocatore successivo, costruire una storia dicendo a turno una parola ecc). Le variabili sono potenzialmente infinite, mentre la struttura è sempre la stessa: un momento di condivisione e co-costruzione che coinvolge in prima persona tutti i partecipanti.

La versione di questo gioco proposta nel laboratorio aveva come finalità presentarsi e raccontare qualcosa di sé, attraverso l'utilizzo di un contrassegno personale[3] realizzato durante il laboratorio e un ricordo materiale legato alla scuola dell'infanzia (disegni, fotografie, oggetti, artefatti ecc) che i partecipanti avevano portato. Segue una scheda operativa che riporta struttura, finalità e svolgimento del gioco.

[3] Cit. dizionario Treccani online: "contrasségno: Segno particolare col quale si distingue o si riconosce una persona o una cosa".

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Tab. 1 – Scheda operativa dell'attività.

Titolo	Gioco della ragnatela: chi sei tu, chi sono io?
Partecipanti	Circa 10 (si sconsiglia un numero troppo elevato, ad esempio superiore a 20).
Finalità	Promuovere la riflessione sulla propria identità e l'ascolto attivo nei confronti degli altri partecipanti.
Tempi	Circa 15-20 minuti.
Spazi	Il gioco può essere svolto sia in uno spazio chiuso che all'aperto.
Materiale necessario	Gomitolo, pennarelli o matite per disegnare, fogli, simbolo personale, oggetto personale.
Svolgimento	Ogni partecipante disegna su un foglio un simbolo personale (contrassegno)che lo rappresenti. Quando ognuno ha realizzato il proprio simbolo, tutti i giocatori si dispongono seduti in cerchio. Inizia il Giocatore 1: Prende un'estremità del gomitolo; si presenta con il proprio nome; mostra il proprio simbolo personale e spiega perché è rappresentativo della propria identità; mostra il proprio oggetto e racconta il ricordo che gli evoca; tenendo sempre l'estremità del filo, passa il gomitolo al Giocatore 2, che ripete la stessa sequenza e così via per ogni giocatore. Al termine del gioco si crea un intreccio di fili all'interno del cerchio e tutti i partecipanti hanno condiviso qualcosa di personale. Esempio: Mi chiamo Teresa, il mio contrassegno è una chiocciola, perché spesso mi sento insicura e tendo a procedere "lentamente", pronta a rientrare nel mio guscio se c'è qualcosa che percepisco più grande di me. Come delle antenne però, la curiosità e il desiderio di conoscere mi spingono ad uscire dal guscio per scoprire la bellezza di ciò che mi circonda e perseguire i miei obiettivi. L'oggetto che ho portato con me come ricordo della scuola dell'infanzia è un disegno che ho realizzato quando avevo 3 anni. Mi piace molto che l'insegnante abbia trascritto ciò che le raccontavo in riferimento a quello che avevo disegnato.

5.4. Conclusioni

Per poter formare degli insegnanti capaci di guardare i propri alunni e riconoscerne caratteristiche, bisogni, desideri, timori ecc, è importante che i futuri insegnanti sperimentino su loro stessi uno sguardo di questo tipo: è necessario quindi che qualcuno li incoraggi a dar voce al loro mondo interiore. Il carattere partecipativo e coinvolgente del laboratorio, il tipo di ri-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

flessioni emerse e l'attività svolta dai partecipanti, si sono dimostrati elementi validi e stimolanti. Riflettere sugli aspetti della propria personalità e conoscere meglio se stessi aiuta a maturare pensieri sulla vita personale e professionale (Ozbay Ozdemir, 2024). Inoltre non va sottovalutato che «gli studi circa le potenzialità della dimensione ludica di farsi veicolo di apprendimenti coprono gli ambiti prescolastico, scolastico ed extrascolastico, in situazioni formali, non-formali e informali, per tutto il corso della vita, in campi di apprendimento diversificati, spesso interdisciplinari e transdisciplinari» (Frison & Menichetti, 2020, p. 31).

Essendo infatti stimolati ad intervenire, gli studenti sono stati protagonisti attivi: hanno condiviso curiosità, domande, esempi personali relativi alle tematiche trattate e al termine del laboratorio erano visibilmente soddisfatti.

Una chiara immagine di sé e la consapevolezza di un'identità professionale in via di sviluppo sono condizioni necessarie affinché i futuri insegnanti possano applicare efficacemente le conoscenze acquisite nei programmi di formazione nei contesti lavorativi futuri. In questa delicata fase di passaggio è importante promuovere riflessioni di questo tipo (Beltman et al., 2015), rendendo i futuri insegnanti protagonisti attivi del loro percorso di formazione, allenati al pensiero critico, capaci di ascoltare, osservare e mettersi in discussione: di saper, appunto, mettersi in gioco.

Bibliografia

Beka, A., & Gjelaj, M. (2025). Understanding early childhood teachers' identity – Examining the relationship between identity constructs and key variables. *Educational Process: International Journal, 15*, e2025166.

Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. H. N. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research, 25*(3), 225–245.

Berg, D. A. G., & Smith, L. F. (2018). The effect of school-based experience on preservice teachers' self-efficacy beliefs. *Issues in Educational Research, 28*(3), 530–544.

Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society, 16*(1), 7–23.

De Rossi, M. (2008). *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*. Roma: Carocci.

Fondazione Centro Studi Danilo Dolci. (n.d.). *Il Piccolo Principe come metafora della relazione educativa*. Disponibile in: https://danilodolci.org/approfondimento/piccolo-principe-metafora-relazione-educativa/ [31 marzo 2026].

Frison, D., & Menichetti, L. (2020). *Metodi ludici. Tendenze e didattiche innovative 0-11*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Lorenzoni, F. (2014). *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*. Palermo: Sellerio.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Montessori, M. (2007). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 1949).
Montessori, M. (2017). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 1936).
Ozbay Ozdemir, I. (2024). Developing professional identity: Narratives of preservice preschool teachers. *Pedagogical Research, 9*(1), em0180.
Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching, 19*(6), 660–678.
Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education, 30*(1), 91–110.
Rossi, R. A. (2020). La relazione educativa nella ricerca e nella formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare, 17*(2), 73–89.
Saint-Exupéry, A. de. (2016). *Il Piccolo Principe*. Milano: Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1943).
Treccani. (n.d.). *Enciclopedia*. Disponibile in: https://www.treccani.it/enciclopedia/ [2 aprile 2026].
Valentini, M., & Troiano, G. (2017). Crescere in natura: spontaneità, praticità e attualità del metodo Agazzi. *Formazione & Insegnamento, 15*(3), 421–436.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Parte seconda
Educare allo stupore: l’infanzia tra scienza e scoperta

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

6. Dal rispetto per le specie alla tutela degli ecosistemi: percorsi di educazione ecologica nella scuola dell'infanzia

di *Federico Cappa* e *Alice Rossi*

6.1. L'urgenza dell'educazione ecologica e di un nuovo paradigma pedagogico-ambientale

Negli ultimi anni, l'impatto dell'uomo sul nostro pianeta e la crisi ambientale hanno reso imprescindibile una profonda riflessione pedagogica sul rapporto tra essere umano e natura. La stessa epoca geologica che stiamo vivendo è stata definita con il termine "Antropocene", proprio per sottolineare la portata che le attività antropiche stanno avendo sui cicli biogeochimici e sui delicati equilibri ecosistemici (Crutzen, 2006). La distruzione e frammentazione degli *habitat*, la crescente urbanizzazione, il massiccio inquinamento ambientale, la produzione di gas serra che alimentano il cambiamento climatico, l'introduzione di specie aliene invasive, sono tutte concause del rapido declino della qualità degli ecosistemi e della drammatica perdita di biodiversità che ne consegue (Goudie, 2018). L'educazione ecologica non può più essere considerata un'opzione secondaria, ma si impone come vera e propria urgenza: è necessario rispondere alla crisi ambientale partendo dalle basi del sistema educativo, creando percorsi formativi in grado di alimentare concretamente il radicamento di una nuova etica ecologica (Mortari, 2020; Vittori, 2024). La riflessione pedagogica contemporanea non può esimersi dall'affrontare la profonda e complessa crisi ecologica che caratterizza il nostro tempo. Accompagnare le bambine e i bambini alla scoperta della natura significa decostruire l'impostazione antropocentrica tradizionale, che ha storicamente relegato la natura a mero "oggetto" distaccato e impersonale di cui poter disporre a proprio piacimento. Il nuovo paradigma educativo richiede di presentare il mondo naturale come una complessa "comunità" biologica, fatta di intime relazioni tra le specie, di cui l'essere umano è parte integrante a tutti gli effetti.

In questa prospettiva, l'educazione ecologica nella scuola dell'infanzia si configura come una necessità ineludibile, spinta da una triplice urgenza. In

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

primo luogo, un'urgenza di natura sistemica: occorre rispondere alla crisi ambientale ripartendo dalle fondamenta, ovvero dalla costruzione di un pensiero ecologico nei cittadini più giovani (Vischi, 2017). In secondo luogo, un'urgenza preventiva legata al benessere psico-fisico del bambino: l'educazione all'aria aperta e a contatto con gli esseri viventi serve a contrastare quel fenomeno alienante, sempre più diffuso nelle società ipertecnologiche e urbanizzate, definito "disturbo da deficit di natura" (Louv, 2005), ad indicare i costi umani, psicologici e fisici dell'allontanamento progressivo delle persone, in particolare delle bambine e dei bambini, dall'ambiente naturale. Infine, vi è una chiara proiezione verso il futuro: seminare oggi i valori della cittadinanza attiva, del rispetto per l'alterità non umana e della sostenibilità significa porre le basi per le società del domani. I percorsi incentrati sull'educazione ecologica devono aver inizio già nella fase più precoce della formazione dell'individuo, per far sì che vengano interiorizzati e possano determinare i futuri comportamenti una volta adulti. A livello normativo e istituzionale, tali percorsi trovano naturale collocazione all'interno del campo di esperienza denominato "La conoscenza del mondo", uno dei 5 campi previsti dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo del Ministero dell'Istruzione e del Merito per la scuola dell'infanzia (MIM, 2025). Gli obiettivi didattici previsti dalle indicazioni nazionali si sposano perfettamente con l'educazione ecologica: si richiede infatti di guidare le bambine e i bambini nell'osservazione degli organismi viventi nei loro ambienti specifici, di abituarli a cogliere i ritmi, i cambiamenti e le trasformazioni naturali, e di favorire lo sviluppo di un atteggiamento proattivo di cura verso l'ambiente che li circonda.

6.2. Tradurre le sfide del nostro tempo nella prima infanzia secondo l'Agenda 2030

Affinché l'empatia dell'infanzia non si riduca a mero slancio affettivo privo di consapevolezza, è responsabilità dell'educatore introdurre gradualmente le problematiche derivanti dall'impatto antropico, evidenziando come il nostro Pianeta sia attualmente sottoposto a una pressione senza precedenti. La trasposizione didattica di concetti apparentemente complessi per le bambine e i bambini di 3-5 anni deve passare attraverso esempi semplici che riguardino il benessere dei diversi organismi e dei loro *habitat*, utilizzando linguaggi adeguati per far comprendere l'impatto delle criticità ambientali senza creare timori o urtare la sensibilità dei più piccoli. I fenomeni che frammentano e distruggono gli ecosistemi naturali, quali l'espansione urbana e agricola, portano a una drammatica perdita di habitat

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

per la fauna selvatica (Laurance, 2010). Allo stesso tempo, le molteplici forme di inquinamento alterano irrimediabilmente le catene alimentari (MacLeod et al., 2021). Un ulteriore elemento di vulnerabilità è dettato dai cambiamenti climatici globali; l'innalzamento delle temperature costringe intere popolazioni animali a una forzata migrazione, esponendo le specie più fragili al rischio concreto di estinzione (Thomas et al., 2004). Vi è inoltre l'impatto dirompente delle specie aliene invasive, seconda causa globale di perdita della biodiversità (Gurevitch & Padilla 2004). Tali specie, introdotte artificialmente dall'uomo, entrano in drastica competizione con le specie autoctone per le risorse, veicolano la trasmissione di nuove malattie e comportano alterazioni gravi degli equilibri ecologici, con impatti non solo ambientali, ma anche economici e di salute pubblica (Mazza & Tricarico, 2018). Infine, va tematizzato l'insostenibile sfruttamento delle risorse, caratterizzato da un prelievo massiccio che eccede le reali capacità di rigenerazione della Terra.

Questo articolato quadro di sfide ecologiche richiede un orizzonte di senso condiviso, che fornito dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile dell'ONU (UN, 2015). Il messaggio pedagogico di fondo è che la salute planetaria si fonda su un legame sistemico imprescindibile: non può esserci benessere per l'uomo in assenza di ecosistemi sani e di specie animali e vegetali rigorosamente rispettate e protette. In ambito educativo, tale visione si declina con particolare efficacia focalizzandosi su due Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs, *Sustainable Development Goals*): il numero 14 (Vita sott'acqua), orientato alla protezione degli oceani e della fauna marina, e il numero 15 (Vita sulla terra), che impegna le comunità a contrastare la desertificazione e a fermare la continua emorragia di biodiversità. Portare questi macro-obiettivi nella scuola dell'infanzia significa introdurre pratiche di tutela vitali che determineranno i comportamenti virtuosi del futuro cittadino. Si parla quindi dell'importanza della riforestazione, precisando però che il semplice "piantare alberi" non basta se non si punta a ripristinare la complessità ecologica originaria di un bosco (Di Sacco et al., 2021). Si introducono i concetti di tutela della biodiversità e si affronta l'importanza di creare "santuari" protetti, dove la natura possa rigenerarsi indisturbata.

6.3. Dall'informazione all'emozione: un nuovo paradigma pedagogico

Nel contesto specifico della scuola dell'infanzia, l'approccio didattico all'educazione ecologica richiede un consapevole rifiuto del "nozionismo" enciclopedico. La pedagogia contemporanea ci insegna che non ha grande valenza formativa pretendere che il bambino memorizzi sterili nozioni o

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

nomi scientifici. Ciò che conta è che il bambino arrivi a "sentire" il legame con l'essere vivente, creando una connessione intima e affettiva con l'alterità naturale (Barbiero et al., 2025). Questo processo di apprendimento deve configurarsi come un approccio strettamente esperienziale, riassumibile nel principio dell'"imparare facendo" (*learning by doing*) (Dewey, 1938); è sul campo, attraverso l'esplorazione autonoma e guidata, che la curiosità innata tipica dell'infanzia si trasforma gradualmente in rispetto consapevole e cura attiva. Il passaggio chiave di questo impianto metodologico è la transizione dall'informazione pura all'emozione, utilizzando l'empatia come principale veicolo cognitivo (Hoffman, 2001) per sviluppare un'*etica della cura* (Righettini, 2024).

Le bambine e i bambini devono essere messi nelle condizioni di poter assumere prospettive diverse dalla propria, imparando a mettersi "nei panni" delle altre specie. Attraverso il gioco simbolico e l'immedesimazione, l'alterità smette di essere qualcosa di distante e diventa un soggetto di diritti, con bisogni assimilabili a quelli del bambino stesso. All'interno di questa cornice costruttivista, l'errore o l'ipotesi ingenua non vengono stigmatizzati, ma accolti come risorse preziose; esplorare l'ambiente, formulare ipotesi fantasiose e porsi domande assume un valore pedagogico superiore rispetto alla somministrazione immediata di risposte corrette da parte dell'adulto.

6.4. Il benessere animale come dovere etico nella prima infanzia

6.4.1. L'approccio "One Health" nella quotidianità educativa

L'introduzione del concetto di benessere animale nei percorsi pedagogici della scuola dell'infanzia non può essere ridotta a una semplice forma di compassione o a una sterile infatuazione per il mondo dei cuccioli. Si tratta, al contrario, di promuovere un solido e strutturato dovere etico che riconosca il valore intrinseco di ogni forma di vita. Pilastro imprescindibile di questo percorso è il riconoscimento formale del benessere animale inteso come vero e proprio dovere etico (Mellor, 2016). Per fare ciò in chiave scientifica e contemporanea, la pedagogia dell'infanzia adotta oggi il paradigma internazionale *One Health* (Una Sola Salute) (Zinsstag et al., 2020). Questo modello olistico illustra come la salute dell'uomo, degli altri animali e l'integrità degli ecosistemi non siano compartimenti stagni, bensì dimensioni profondamente interconnesse e reciprocamente dipendenti. L'alterazione di un elemento della rete compromette inevitabilmente la stabilità dell'intero sistema.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Portare questo approccio nella scuola dell'infanzia significa aiutare le bambine e i bambini a comprendere, attraverso esempi pratici e quotidiani, che quando si inquina un fiume o si distrugge un bosco non si stanno soltanto danneggiando i pesci o gli alberi, ma si sta compromettendo la qualità della nostra stessa vita. Il rispetto e la cura verso l'altro, a prescindere dalla specie, diventa così un atto di responsabilità sistemica, scardinando l'illusione che l'essere umano possa prosperare in un pianeta depauperato o sfruttando indiscriminatamente le altre forme di vita.

6.4.2. Il riconoscimento della "senzienza" e l'etica della cura

Il pilastro filosofico e morale su cui poggia l'impalcatura del benessere animale è il concetto di "senzienza" (Browning & Birch, 2022). Educare al rispetto della senzienza animale significa guidare le bambine e i bambini a riconoscere che gli animali non sono oggetti inanimati, peluche o risorse da sfruttare a piacimento per i bisogni umani. Essi sono, a tutti gli effetti, soggetti complessi, vulnerabili e pienamente capaci di sperimentare una vasta gamma di stati emotivi (Mellor, 2012). Bambine e bambini della scuola dell'infanzia possiedono una naturale tendenza all'animismo e all'empatia spontanea verso il mondo vivente (Hoffman, 2001). Compito dell'educatore è proteggere questo slancio innato, strutturandolo all'interno di un'etica dei diritti e del rispetto universale (Mellor, 2016). L'educazione diventa strumento per ridurre la sofferenza in ogni ambito dell'interazione uomo-natura, con l'obiettivo di migliorare le condizioni di vita degli animali. In un'ottica di cittadinanza attiva, si devono immaginare insieme a bambine e bambini nuove forme di convivenza e di cittadinanza attiva. Attraverso percorsi di progettazione partecipata, le bambine e i bambini possono essere stimolati a riflettere su come trasformare le proprie abitazioni ed i propri centri urbani in ambienti accoglienti e inclusivi per tutte le forme di vita, delineando il concetto di città "*pet-friendly*" e "*animal-friendly*" (Borrelli et al., 2024) dotate di aree verdi adeguate e servizi che garantiscano realmente la qualità della vita e il benessere psicofisico sia degli animali domestici che di quelli sinantropici. L'obiettivo è far comprendere a bambine e bambini che gli ambienti che quotidianamente condividiamo con le altre specie non appartengono solo all'uomo.

L'educazione civica ed ecologica non può inoltre esimersi dall'affrontare temi complessi e di forte impatto sociale, come il drammatico fenomeno dell'abbandono o il rilascio intenzionale degli animali domestici. Spesso considerato solo come un problema di ordine pubblico o di parziale crudeltà individuale, l'abbandono o il deliberato rilascio di animali d'affezione

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

assume i contorni di una vera e propria emergenza ecologica (Loss et al., 2013; Doherty et al., 2017). Sotto il profilo etico, l'atto dell'abbandono rappresenta la massima negazione del patto di cura tra uomo e animale, esponendo quest'ultimo a profonde sofferenze, mettendone a rischio la sopravvivenza e alimentando la piaga del randagismo. Sotto il profilo strettamente ecologico, gli animali domestici abbandonati finiscono per innescare dinamiche distruttive che si collegano direttamente al problema delle specie aliene invasive (Stringham & Lockwood, 2018). Un animale domestico rilasciato in natura introduce una pressione ecologica artificiale che può minacciare fauna e flora locali. Inoltre, il randagismo favorisce la trasmissione e la diffusione di nuove malattie e patogeni sia verso le popolazioni animali autoctone sia, in alcuni casi, verso l'uomo (Mazza et al. 2018).

6.5. Un percorso di educazione ecologica nella scuola dell'infanzia

All'interno di questa cornice teorica si colloca una proposta di percorso didattico con lo scopo primario di promuovere nelle bambine e nei bambini lo sviluppo di una coscienza ecologica per favorire la messa in atto di comportamenti virtuosi, orientati al rispetto di tutti gli organismi e degli ecosistemi in cui viviamo. Il percorso si propone di accompagnare bambine e bambini in una riflessione sugli stili di vita degli altri organismi e sui differenti ambienti che questi abitano, attraverso uno sguardo curioso e rispettoso, per far comprendere loro quali siano le esigenze vitali delle altre specie e come mantenere i delicati equilibri ecosistemici. In una prima fase si valutano le preconoscenze delle bambine e dei bambini in materia, per poi approfondire ulteriormente le condizioni di vita più adatte ai differenti organismi. Successivamente, viene presentato alla classe il quadro di un animale in difficoltà, ad esempio un animale da compagnia che si trova a vivere in condizioni non ottimali (pesciolino rosso in una boccia, uccellino o roditore in gabbia), facendo leva sull'empatia di bambine e bambini affinché possano immedesimarsi nello sfortunato animale. La classe viene quindi guidata nell'elaborazione di possibili soluzioni per aiutare l'animale in difficoltà, dapprima sul piano teorico, e, in seguito, nella realizzazione pratica di un luogo che abbia caratteristiche idonee, sulla base dell'*habitat* e delle specifiche esigenze dell'animale, per accoglierlo.

Tramite l'osservazione e l'interpretazione di immagini e disegni, bambine e bambini hanno la possibilità di osservare e comprendere le caratteristiche ed i cambiamenti dell'ambiente e delle abitudini di vita di una specie animale, empatizzando con esso e comprendendone i bisogni. Un aspetto centrale di

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

questo percorso, declinabile su molteplici specie differenti, riguarda la sensibilizzazione dei più piccoli verso il rispetto nei confronti di tutte le forme di vita, con l'obiettivo di far nascere in loro una maggiore consapevolezza e porre le basi per sviluppare una competenza scientifica etica ed ecologica.

6.5.1. La differenziazione anagrafica: modulare l'intervento sui 3, 4 e 5 anni

La progettazione di un percorso ecologico efficace deve necessariamente confrontarsi con l'eterogeneità dello sviluppo cognitivo, motorio ed emotivo che caratterizza i bambini della scuola dell'infanzia. Il progetto si rivolge idealmente a sezioni di età compresa tra i 3 e i 5 anni, rendendo indispensabile una strategia di differenziazione metodologica da parte di educatrici ed educatori.

Fascia dei 3 anni - Approccio sensoriale e corporeo: a questa età, la conoscenza del mondo passa prevalentemente attraverso i sensi e la motricità globale. Le attività proposte devono essere altamente materiche; toccare le diverse texture degli elementi naturali, annusarne gli odori e imitare con il corpo i movimenti e i versi degli animali. Il focus è sulla primissima alfabetizzazione emotiva nei confronti della natura.

Fascia dei 4 anni - Osservazione guidata e narrazione: lo sviluppo del linguaggio e della capacità di attenzione prolungata permette di introdurre attività più strutturate. Si favorisce l'ascolto attivo di storie o fiabe che abbiano come protagonisti animali antropomorfizzati o elementi naturali. È in questa fase che si inizia a guidare l'osservazione verso i cicli vitali e le caratteristiche di un ambiente, aiutando bambine e bambini a percepire il tempo biologico e le trasformazioni degli ecosistemi.

Fascia dei 5 anni - Sperimentazione e *problem-solving*: le bambine e i bambini dell'ultimo anno possiedono già una spiccata capacità di formulare ragionamenti logico-causali. Con loro è possibile avviare percorsi di vera e propria pre-scientificità; si possono realizzare semplici attività di progettazione, registrare dati attraverso disegni e schemi, e ingaggiare i bambini nella risoluzione di piccoli problemi ambientali pratici.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

6.5.2. I tre assi fondanti: obiettivi scientifici, relazionali e manuali

La progettazione didattica del percorso di educazione ecologica non procede in maniera estemporanea, ma si snoda in modo rigoroso lungo tre direttrici o "assi" di obiettivi fondamentali, interconnessi tra loro per garantire uno sviluppo armonico e multidimensionale del discente.

- Obiettivi ecologici e scientifici: intento primario è lo sviluppo di un pensiero critico legato all'ambiente. Le bambine e i bambini imparano a riconoscere e nominare gli animali e le piante osservandoli direttamente nel loro habitat o attraverso video e immagini. Si punta alla comprensione delle relazioni vitali e della dipendenza reciproca che caratterizza ogni ecosistema. Bambine e bambini sono stimolati ad agire come "piccoli scienziati" in erba; osservano tracce, raccolgono reperti, classificano materiali e formulano ipotesi deduttive sui bisogni primari della fauna (come si procacciano il cibo, dove costruiscono la tana o il rifugio, come si difendono dai predatori, etc.).
- Obiettivi relazionali e sociali: questo asse è il fulcro etico dell'intero progetto. L'obiettivo è favorire l'evoluzione psicologica dell'individuo da un atteggiamento egocentrico e predatorio (*io raccolgo il fiore*, *io catturo il girino*, *io possiedo il pesciolino*) a un atteggiamento empatico e protettivo (*io me ne prendo cura*, *io rispetto la sua vita*). Imparare a relazionarsi con la natura significa imparare a rispettarne i ritmi, spesso lenti e dilatati, contrastando la frenesia del "tutto e subito". Parallelamente, si promuove l'apprendimento cooperativo: lavorare insieme in gruppo per raggiungere un obiettivo comune, come la costruzione collettiva di un piccolo acquario o la sua cura quotidiana in classe.
- Obiettivi manuali ed espressivi: Si mira a sviluppare e raffinare motricità fine, coordinazione oculo-manuale e precisione del gesto attraverso attività altamente specifiche. Viene incentivata la libertà espressiva e artistica, sostituendo gradualmente i classici materiali strutturati in plastica con materiali naturali che offrono stimoli tattili nuovi e infinite possibilità combinatorie.

6.5.3. L'architettura degli spazi e dei tempi: le "Isole di Lavoro" e il ciclo delle lezioni

Per tradurre questa complessa architettura di obiettivi in prassi quotidiana, l'organizzazione logistica degli spazi e dei tempi assume un'importanza cruciale. L'impianto metodologico suggerisce l'allestimento degli spazi nella classe, secondo la modalità delle "Isole di Lavoro", predisponendo

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

postazioni tematiche distinte e permettendo la rotazione delle attività a piccoli gruppi. Si riduce così drasticamente l'eccesso di stimoli e la confusione acustica tipica delle grandi aule, si favorisce un clima di calma, si permette all'insegnante di seguire più da vicino i progressi di ogni singolo alunno e si garantisce alle bambine e ai bambini un livello massimo di concentrazione sul compito materico. Tra queste stazioni operative troviamo:

- L'Isola della Pittura - dedicata al disegno con l'uso di colori naturali, tempere e acquerelli per dipingere grandi superfici o dettagli.
- L'Isola della Manipolazione - dedicata all'esperienza tattile, con materiali diversi per creare piccole sculture naturalistiche e per plasmare forme di animali o tracce.
- L'Isola del Ritaglio e Collage - dedicata allo sviluppo della motricità fine e al concetto di riuso, dove si realizzano composizioni materiche mescolando elementi naturali con materiali di recupero, incarnando il principio dell'economia circolare.

A livello temporale, il percorso didattico deve essere inquadrato in un "ciclo delle lezioni" coerente e sequenziale. Un modulo tipo si può strutturare in 5 fasi fondamentali, pensate per accompagnare il bambino dal momento dello stupore iniziale all'azione trasformativa e consapevole.

Fase 1: Ascolto e scoperta (l'Innesco): È la fase di "aggancio emotivo". Tramite la narrazione si introduce un protagonista in difficoltà per suscitare curiosità e creare un legame affettivo immediato con le bambine e i bambini. Viene letta o narrata la storia di un bambino che chiede aiuto tramite una lettera alla classe perché il suo nuovo amico, un pesciolino rosso, è triste, costretto a vivere da solo in una piccola boccia di vetro, priva di qualsiasi arricchimento ambientale. La classe ascolta la storia e osserva le eventuali immagini allegate, empatizzando subito con il pesce e capendo che lo spazio in cui vive è inadeguato. Durante la discussione plenaria, le bambine e i bambini ipotizzano le prime soluzioni (il pesce ha bisogno di un acquario più grande, acqua, sassi, alghe e una tana).

Fase 2: Analisi dei bisogni: si tratta della fase di indagine scientifica ed emotiva. In *circle time*, l'educatore guida una conversazione strutturata attraverso domande stimolo per sviscerare il problema. La classe riflette insieme per capire esattamente quali siano le difficoltà fisiche ed emotive del pesce ("Perché sta male nella boccia?", "Perché non è felice?", "Come possiamo aiutarlo?"), ponendo le basi per un intervento consapevole.

Fase 3: Ideazione (il *brainstorming* infantile): le bambine e i bambini si trasformano in soggetti attivi e progettuali. Guidati dall'adulto, ragionano

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

su come tradurre l'empatia in un aiuto materiale e concreto. Si discute su come comunicare al bambino che vive con il pesciolino le idee emerse. Si decide quindi di costruire un acquario tridimensionale in cartone lavorando nelle tre Isole (pitturando lo sfondo blu, manipolando materiali per creare i sassi e ritagliando la vegetazione acquatica). Si delinea l'idea di inviargli una foto del modellino di cartone che stanno costruendo, per mostrargli come allestire l'ambiente perfetto per il benessere del pesce.

Fase 4: Laboratorio creativo: È il momento culminante del "fare". Le idee progettate da bambine e bambini diventano azioni tangibili attraverso laboratori manuali. Si apre con una sorpresa, arriva una seconda lettera del bambino con una nuova immagine in cui si vede che, grazie ai consigli di bambine e bambini, la casa del pesciolino è migliorata e lui è già meno triste. La classe decide quindi di creare dei "nuovi amici" per il pesciolino per migliorare ulteriormente la sua condizione.

- *Realizzazione dei pesci*: ogni bambina o bambino ricalca la sagoma della propria mano per creare un pesce personale.
- *Tecniche*: si usa la pittura con le dita per colorarli e il pregrafismo per disegnare occhi, bocca e decorazioni sul retro.
- *Allestimento*: i pesci ritagliati vengono appesi all'interno dell'acquario di cartone tramite spago e nastro adesivo, creando un suggestivo effetto di nuoto sospeso.

Fase 5: Restituzione e messaggio finale: l'ultima fase è dedicata alla sedimentazione degli apprendimenti. Serve a tirare le fila del percorso, valutare quanto compreso e fissare il messaggio ecologico di cura e rispetto universale. Oltre al momento di condivisione verbale, ad ogni bambina e bambino viene chiesto di realizzare un elaborato individuale che rappresenti un ecosistema acquatico completo. Bambine e bambini disegnano gli elementi essenziali per la vita di un pesce, li ritagliano e li incollano su uno sfondo azzurro. Lo sfondo viene realizzato tramite la tecnica del *frottage*: ognuno sfrega pastelli a cera su un foglio appoggiato a una superficie ruvida per ricreare l'effetto visivo e tattile delle increspature dell'acqua.

Durante tutte le fasi, le attività devono essere calibrate e differenziate in base alle fasce d'età presenti nella sezione dell'infanzia, mantenendo sempre attivo il *peer tutoring* (l'aiuto reciproco tra bambini grandi e piccoli):

Bambini di 3 anni o con BES: si concentrano su compiti di ascolto e su una motricità fine basilare attraverso la manipolazione (strappare, piegare, appallottolare carta per fare i sassi).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Bambini di 4 anni: partecipano all'individuazione dei punti salienti della storia, migliorano la coordinazione oculo-manuale e rafforzano la motricità fine sperimentando la pittura, il disegno autonomo e l'uso base delle forbici.

Bambini di 5 anni: rielaborano personalmente le sequenze narrative, sperimentano attività di pregrafismo e si cimentano con tecniche di ritaglio complesse (a zig-zag, tagli ondulati per le alghe, etc.).

L'ultima fase è essenziale per la sedimentazione degli apprendimenti. Si condivide in cerchio quanto vissuto, si osservano i manufatti realizzati, si rielabora verbalmente il percorso e si fissa il messaggio ecologico profondo di cura e rispetto universale.

6.6. Verso una cittadinanza planetaria integrata

Il percorso educativo tracciato delinea un cambiamento della prospettiva pedagogica. Il messaggio che dovrebbe tentare di ridefinire lo statuto ontologico del rapporto tra infanzia e ambiente si può riassumere dicendo che l'impegno ecologico a cui ognuno è chiamato fin dalla giovane età non consiste nel compiere un'azione paternalistica volta a "salvare la natura" intesa come entità passiva, esterna o subordinata a noi. Al contrario, tale impegno consiste nel comprendere l'urgenza di tutelare e salvare noi stessi attraverso la preservazione attiva e rigorosa dell'unico mondo vitale a cui apparteniamo intimamente e da cui dipende la nostra stessa esistenza.

La scuola dell'infanzia rappresenta un terreno fertile e ricettivo per innestare questa rivoluzione culturale. Attraverso il connubio tra una solida cornice teorica sistemica, un approccio metodologico focalizzato sull'empatia e sulla senzienza delle altre specie, e una pratica laboratoriale basata sull'azione materica e cooperativa, è possibile formare generazioni di cittadini dotati di una profonda coscienza ecologica. Custodire la biodiversità, proteggere le specie dall'impatto antropico e tutelare l'integrità degli ecosistemi cessa di essere un mero programma didattico per trasformarsi in un autentico stile di vita, un modo nuovo di abitare la Terra con rispetto, meraviglia e condivisa responsabilità.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Bibliografia

Barbiero, G., Berto, R., Venturella, A., & Maculan, N. (2025). Bracing biophilia: When biophilic design promotes pupil's attentional performance, perceived restorativeness and affiliation with nature. *Environment, Development and Sustainability, 27*(9), 20417–20431.

Borrelli, C., Granai, G., Di Iacovo, F., Pierrard, M. L., Gazzano, A., & Mariti, C. (2024). Promoting animal welfare and pet-friendly urban design: An educational program to foster knowledge and responsibility in primary school children. *Dog Behavior, 10*(2).

Browning, H., & Birch, J. (2022). Animal sentience. *Philosophy Compass, 17*(5), e12822.

Crutzen, P. J. (2006). The "Anthropocene". In E. Ehlers & T. Krafft (Eds.), *Earth system science in the Anthropocene* (pp. 13–18). Berlin-Heidelberg: Springer.

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

Di Sacco, A., Hardwick, K. A., Blakesley, D., Brancalion, P. H., Breman, E., Cecilio Rebola, L., et al. (2021). Ten golden rules for reforestation to optimize carbon sequestration, biodiversity recovery and livelihood benefits. *Global Change Biology, 27*(7), 1328–1348.

Doherty, T. S., Dickman, C. R., Glen, A. S., Newsome, T. M., Nimmo, D. G., Ritchie, E. G., et al. (2017). The global impacts of domestic dogs on threatened vertebrates. *Biological Conservation, 210*, 56–59.

Goudie, A. S. (2018). *Human impact on the natural environment: Past, present and future*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Gurevitch, J., & Padilla, D. K. (2004). Are invasive species a major cause of extinctions? *Trends in Ecology & Evolution, 19*(9), 470–474.

Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Laurance, W. F. (2010). Habitat destruction: Death by a thousand cuts. In N. S. Sodhi & P. R. Ehrlich (Eds.), *Conservation biology for all* (pp. 73–87). Oxford: Oxford University Press.

Loss, S. R., Will, T., & Marra, P. P. (2013). The impact of free-ranging domestic cats on wildlife of the United States. *Nature Communications, 4*(1), 1396.

Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.

MacLeod, M., Arp, H. P. H., Tekman, M. B., & Jahnke, A. (2021). The global threat from plastic pollution. *Science, 373*(6550), 61–65.

Mazza, G., & Tricarico, E. (Eds.). (2018). *Invasive species and human health* (Vol. 10). Wallingford: CABI.

Mellor, D. J. (2012). Animal emotions, behaviour and the promotion of positive welfare states. *New Zealand Veterinary Journal, 60*(1), 1–8.

Mellor, D. J. (2016). Updating animal welfare thinking: Moving beyond the "Five Freedoms" towards "a Life Worth Living". *Animals, 6*(3), 21.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Decreto Ministeriale 9 dicembre 2025, n. 221). Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.

Nazioni Unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, A/RES/70/1). New York: ONU.

Righettini, C. (2024). Materiale e immateriale. Transizione ecologica, formazione, luoghi e comunità educanti. *Form@re, 24*(1), 178–187.

Stringham, O. C., & Lockwood, J. L. (2018). Pet problems: Biological and economic factors that influence the release of alien reptiles and amphibians by pet owners. *Journal of Applied Ecology, 55*(6), 2632–2640.

Thomas, C. D., Cameron, A., Green, R. E., Bakkenes, M., Beaumont, L. J., Collingham, Y. C., et al. (2004). Extinction risk from climate change. *Nature, 427*(6970), 145–148.

Vischi, A. (2017). Coscienza ecologica, educazione e responsabilità socioambientale. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 115–136). Lecce: Pensa MultiMedia.

Vittori, F. (2024). (Ri)pensare l'educazione ecologica: Una necessità contemporanea. In M. Fabbri & M. Tempesta (Eds.), *Ricerca pedagogica e bene comune: Modelli teorico-metodologici e public engagement* (pp. 163–165). Lecce: Pensa MultiMedia.

Zinsstag, J., Schelling, E., Crump, L., Whittaker, M., Tanner, M., & Stephen, C. (Eds.). (2020). *One Health: The theory and practice of integrated health approaches*. Wallingford: CABI.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

7. S-piegare la geometria con gli origami

di *Veronica Gavagna*

7.1. S-piegare la geometria con gli origami

Oltre a essere un'attività ludica graditissima agli studenti di ogni livello scolare, l'origami è una pratica che può supportare efficacemente l'insegnamento e l'apprendimento della geometria fin dalla scuola dell'infanzia. Il laboratorio *Insieme si può: un'esperienza di attività origami nella scuola dell'infanzia alla scoperta del mondo geometrico* propone la realizzazione di un tassello geometrico con le sembianze di un pesciolino in grado di pavimentare il piano per soddisfare le esigenze narrative della storia che fa da cornice all'attività origami: *Guizzino* (Lionni 2013). Le varie fasi di piegatura della carta per realizzare il pesce, inoltre, permettono una costante interazione tra docente e discente, che viene guidato al riconoscimento delle figure geometriche in gioco e a una prima esplorazione delle loro proprietà. In questo laboratorio si intrecciano dunque vari temi, su cui ci soffermeremo nei prossimi paragrafi: l'origami, lo storytelling, la geometria dei poligoni e infine il problema della tassellazione del piano.

7.2. L'origami come pratica educativa in matematica

I benefici dell'introduzione dell'origami in classe fin dalla scuola dell'infanzia sono molteplici e ormai ben documentati dalla letteratura scientifica (Ferretti 2016; Perona, Pellizzari, Lucangeli 2010). I bambini e le bambine che piegano la carta per realizzare un modello imparano a distinguere le varie forme assunte dal foglio di carta e a riprodurre le pieghe richieste, consolidando così sia le abilità visuo-percettive, sia il coordinamento oculo-manuale e lo sviluppo della motricità fine. Per realizzare un modello, inoltre, è necessario mantenere un'adeguata concentrazione e prestare attenzione alla giusta sequenza di pieghe, poiché una omissione o una

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

inversione di passaggi generalmente non consente di ottenere il modello desiderato.

Nel corso delle attività origami l'insegnante non dovrebbe limitarsi all'illustrazione pratica di come realizzare le pieghe, soprattutto se i bambini e le bambine sono principianti, ma dovrebbe incoraggiarli e dare spesso riscontri positivi. Tuttavia, sebbene il docente possa ripetere più e più volte le pieghe del proprio modello, è bene che non pieghi mai il modello dello studente. Le ricerche mostrano infatti che i bambini e le bambine che piegano autonomamente sentono come proprio il risultato finale e migliorano l'autostima e l'abilità (Golan 2010). La scelta del modello da piegare in classe deve essere quindi studiata accuratamente, in modo che la difficoltà sia commisurata alle capacità dei propri studenti e che contenga il sapere matematico che essi devono scoprire o consolidare.

Per entrare nel merito della relazione tra pieghe di carta e insegnamento/apprendimento della geometria, gli studi di Golan (2016) mostrano che le attività geometriche realizzate con gli origami si adattano molto bene alla teoria di Van Hiele (1986). Definito negli anni Cinquanta con lo scopo di spiegare come gli studenti apprendono la geometria, il modello dei coniugi Van Hiele riconosce cinque stadi nello sviluppo del pensiero geometrico[1]:

- Livello 0: visualizzazione
- Livello 1: analisi
- Livello 2: astrazione
- Livello 3: deduzione
- Livello 4: rigore

Gli studenti del primo livello, quello della visualizzazione, sanno i nomi di alcuni enti geometrici, riconoscono percettivamente diverse forme e sono in grado di individuare le differenze tra l'una e l'altra. Le attività origami svolte nella scuola dell'infanzia riguardano essenzialmente queste competenze e dovranno dunque supportare l'apprendimento di alcuni termini del lessico specifico della geometria, come lato, vertice, mediana, triangolo, quadrato, rettangolo, che devono essere costantemente richiamati nel corso della piegatura per consolidarne il riconoscimento.

Gli studenti del livello 1 appartengono generalmente alla scuola primaria e sono in grado di individuare e analizzare le principali caratteristiche delle figure geometriche e di riconoscerle in base ad esse. Corrispondentemente, nelle attività origami si cominciano a costruire strategie per esplorare relazioni geometriche. Nel corso della piegatura di un modello, ad esem-

[1] Nella letteratura scientifica talvolta i livelli di Van Hiele sono numerati da 1 a 5 e i loro nomi possono cambiare, ma i contenuti restano invariati.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

pio, il docente può porre il problema di verificare che due o più lati di un poligono siano congruenti, che una piega sia una mediana o che due pieghe si intersechino perpendicolarmente. Si tratta naturalmente di verifiche empiriche, che tuttavia rendono familiare allo studente l'idea di cercare una strategia di validazione delle proprietà geometriche, senza limitarsi alla sola percezione visiva. Nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria di norma non si va oltre questi livelli, poiché i successivi richiedono una capacità di astrazione che ancora non è pienamente sviluppata[2].

Uno degli aspetti più significativi della pratica origami è il fatto che le figure che vengono via via piegate non sono statiche, ma in continuo movimento. La rappresentazione di figure geometriche fisse, inamovibili sul foglio del quaderno in posizioni stereotipate, può infatti generare negli studenti convinzioni che si cristallizzano in misconcezioni (Sbaragli 2005). Tra gli esempi più tipici possiamo annoverare la convinzione che in un triangolo esista una sola altezza, che è necessariamente verticale e interna alla figura e che spesso coincide con una mediana: convinzione che si forma se gli studenti lavorano solo con triangoli equilateri o isosceli, con il lato assunto come base sposto parallelamente al bordo del foglio. Vedere sempre le figure in posizioni stereotipate può renderne difficile il riconoscimento qualora vengano disposte diversamente, perché si è privilegiato l'aspetto visuale rispetto a quello concettuale. Per esempio. se un quadrato in posizione canonica (un lato parallelo al bordo del foglio o della lavagna) si ruota di 45°, agli occhi dei bambini e delle bambine perde immediatamente la propria natura di quadrato per assumere esclusivamente quella di rombo.

Proporre attività con figure in movimento, come avviene con la piegatura della carta, può dunque inibire la formazione di alcune misconcezioni, soprattutto se il docente che insegna a piegare educa anche all'esplorazione e all'osservazione delle proprietà di una figura che rimangono invarianti rispetto al movimento (rigido): così un quadrato continua a mantenere l'uguaglianza di angoli e lati anche se cambia posizione nel piano, ovvero continua a essere un quadrato.

[2] Per completezza ricordiamo che il livello 2, l'astrazione, prevede la capacità di mettere in relazione diverse proprietà delle figure geometriche e di definire, in base a queste, classi e sottoclassi di figure; il livello 3, la deduzione, prevede la comprensione di assiomi formali, definizioni e teoremi e la capacità di costruire dimostrazioni; infine il livello 4, il rigore, è quello più sofisticato in cui la geometria è null'altro che un sistema formale astratto tra tanti.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

7.3. Storytelling (matematico)

Lo storytelling è uno strumento molto efficace nella pratica didattica per mediare significati, anche matematici. Alcuni dei potenziali benefici del narrare una storia ben costruita sono elencati da Rina Zazkis e Peter Liljedahl nel volume *Teaching Mathematics as Storytelling* (2009) parzialmente tradotto in (Zazkis, Liljedhal 2024). Secondo gli autori,

1. Lo *storytelling* è un elemento potente ed efficace nello sforzo di migliorare e sviluppare tutte le quattro abilità linguistiche di base (ascoltare, leggere, parlare e scrivere).
2. Le informazioni (sia i concetti che i fatti) vengono ricordate meglio e più a lungo quando sono presentate in una forma narrativa.
3. Lo *storytelling* è un potente ed efficace strumento di insegnamento interdisciplinare e trans-curricolare.
4. Lo *storytelling* motiva favorevolmente gli studenti ad apprendere. Le storie che vengono raccontate focalizzano l'attenzione e delineano l'apprendimento degli studenti incentivandoli a approfondire gli argomenti di cui esse trattano.
5. Lo *storytelling* costruisce in modo efficace la fiducia in sé stessi e l'autostima degli studenti.
6. Lo *storytelling* coinvolge e sviluppa in modo efficace le competenze di immaginazione e la creatività, meglio di qualsiasi altra singola attività di classe.
7. Lo *storytelling* coinvolge e diverte.
8. Lo *storytelling* crea empatia e senso di coesione." (Zazkis, Liljedhal 2024, p.64).

In ambito di didattica della matematica, gli studi di Rosetta Zan (2012a, 2012b, 2016, 2017) hanno in particolare analizzato la struttura narrativa dei problemi di matematica[3]. Molto spesso i testi degli esercizi pubblicati nei manuali scolastici sono essenzialmente contenitori di dati calati in un contesto appena abbozzato, che non giustifica quasi mai in maniera convincente l'emergere della "domanda finale". Ad esempio, se consideriamo questo testo:

Anna va in cartoleria e compre due quaderni da 3 euro l'uno e tre penne da 1 euro ciascuna. Quanto ha speso in tutto?

[3] Con 'problema' si intende un compito in cui a priori non siano noti gli strumenti matematici necessari alla risoluzione e quindi sia necessario elaborare una strategia o fare appello alle proprie risorse; con 'esercizio' invece si intende un compito la cui risoluzione è un'ovvia applicazione di procedure note a priori. Nei manuali scolastici molti problemi si riducono in realtà ad esercizi.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Possiamo constatare che la situazione descritta non è affatto problematica – perché dovremmo voler sapere quanto ha speso Anna? – e il contesto è solo un pretesto per camuffare la richiesta di eseguire alcune operazioni. Anche quando il contesto narrativo è più articolato e diventa una vera e propria storia, non è detto che descriva una situazione aperta realmente problematica da cui riesca ad emergere spontaneamente una richiesta. Una trama solida può quindi certamente aiutare i bambini e le bambine a dare senso a un problema e a supportare il pensiero logico nella sua risoluzione, ma solo se il testo non presenta fratture narrative e, conseguentemente, domande del tutto artificiose (Zan 2017).

Le caratteristiche di una buona storia (matematica) sono state identificate da Zan, ispirata dai lavori di Bruner, principalmente nella presenza di una dimensione temporale nella quale si sviluppa la narrazione e di uno o più attori principali che compiono azioni per raggiungere, grazie alla matematica, uno scopo plausibile e giustificato per stabilire o ristabilire una situazione di armonia spezzata.

La storia che fa da cornice al laboratorio è quella di Guizzino (Lionni 2013), un pesciolino nero che sopravvive all'uccisione del suo branco da parte di un tonno. Inizialmente paralizzato dalla possibilità di subire un altro attacco, Guizzino decide poi di superare la paura e di esplorare il mondo sottomarino che lo circonda alla ricerca di una nuova famiglia. Incappato in un branco di pesci rossi, che vive nascosto per paura dei tonni, Guizzino sente di aver di trovato una comunità accogliente, e cerca il modo di liberarla dalla minaccia dei predatori. Dopo aver riflettuto, ha un'idea brillante e ardita: suggerisce ai pesciolini rossi di disporsi compatti in modo tale da sembrare un grosso pesce rosso minaccioso del quale lui, pesciolino nero, avrebbe rappresentato l'occhio. L'idea viene accolta e felicemente messa in pratica e così, grazie alla cooperazione di tutti i pesci del branco, la minaccia predatoria viene definitivamente scongiurata. La storia è dunque ben congegnata: è dominata da un protagonista che ha lo scopo, umanamente comprensibile, di trovare una comunità di suoi simili. Individuato il branco che cercava, deve superare un ultimo ostacolo per ristabilire una situazione di armonia e di pace: neutralizzare il pericolo dei predatori. Il problema da risolvere è dunque perfettamente chiaro e giustificato dal punto di vista narrativo.

Sebbene non si tratti in origine di una storia matematica, è stata la sua rappresentazione a renderla tale: seguendo il suggerimento del blog di Gabriella Romano, maestra e origamista, Guizzino è diventato un pesce-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

origami e il problema di riunire i pesciolini per assumere le sembianze di un grosso pesce è diventato un problema di tassellazione del piano[4].

Tassellare un piano con una o più figure significa coprire il piano (o una sua porzione) in modo che non rimangano spazi vuoti e che non ci siano sovrapposizioni. È un problema di immediata comprensione perché richiama l'immagine concreta e quotidiana di un pavimento senza buchi e senza mattonelle sovrapposte.

Uno degli aspetti che rende didatticamente interessante il problema della tassellazione è la possibilità di renderlo gradualmente più complesso aggiungendo nuove condizioni: si tratta dunque di un problema in continua evoluzione che può accompagnare l'intera vita scolastica di uno studente.

Il caso più semplice, che si può proporre già alla scuola dell'infanzia, è quello della tassellazione con singoli poligoni regolari.

Immaginiamo di ritagliare numerosi cartoncini uguali a forma di triangolo equilatero, di quadrato, di pentagono regolare, di esagono regolare e anche di cerchio. Distribuiamo i cartoncini in scatole, una per ogni forma, e chiediamo ai bambini e alle bambine di provare a costruire dei pavimenti usando di volta in volta un solo tipo di mattonelle. L'esperienza, condotta con bambini e bambine di 5 anni in (Guazzini 2016), mostra che molto presto essi scoprono che gli unici poligoni regolari che consentono di raggiungere lo scopo sono i quadrati, i triangoli equilateri e gli esagoni regolari. Se sapientemente orchestrata, una discussione matematica sull'esperienza è poi in grado di far emergere riflessioni e osservazioni molto acute e di cominciare a costruire fondamentali competenze argomentative in matematica. Studenti di un livello scolare superiore possono poi scoprire perché solo questi tre poligoni regolari tassellano il piano e possono esplorare varianti del problema: pavimenti con combinazioni di poligoni regolari, pavimenti con poligoni non regolari, con figure qualsiasi etc.

Oltre a essere un problema matematicamente significativo, quello della tassellazione è un tema fortemente interdisciplinare: si ritrova, ad esempio, in numerose forme artistiche, come nei mosaici dell'Alhambra che ispirarono le famose *Metamorfosi* di Maurits Cornelis Escher (1898-1972).

[4] Gabriella Romano gestisce il blog Schoolmate e l'esperienza alla quale il laboratorio si ispira è *Prime pieghe in classe seconda raccontando la storia di Guizzino di L. Lionni* (https://www.schoolmate.it/index.php?option=com_content&view=article&id=1037:guizzi-piegati).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

7.4. Il laboratorio: *Guizzino* incontra pEscher

Il laboratorio *Insieme si può: un'esperienza di attività origami nella scuola dell'infanzia alla scoperta del mondo geometrico*, ha coniugato la piegatura della carta con la narrazione di una storia per realizzare un'attività finalizzata alla costruzione di significati matematici. Il laboratorio è stato progettato e sperimentato nella scuola dell'infanzia da Camilla Serlupi d'Ongran (2020) nel corso della preparazione della tesi di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Serlupi d'Ongran oggi insegna nella scuola dell'infanzia e ha condotto il laboratorio proponendo una parte del percorso didattico sperimentato nel progetto di tesi. Come abbiamo detto, questo progetto prevedeva di usare un pesce origami come tassello del grande "pesce collettivo" che avrebbe realizzato l'idea di Guizzino. Francesco Mancini, origamista di fama internazionale del Centro Diffusione Origami, ha ideato e condiviso il diagramma di un pesce "che tassella" il piano, opportunamente battezzato *pEscher* (cfr. Appendice).

Mentre nel laboratorio, avendo a disposizione un tempo limitato, ci siamo concentrate subito sulla piegatura del pesce, nel progetto di tesi, sviluppato nell'arco di tre mesi con bambini e bambine di cinque anni, il percorso è stato molto più ricco e soprattutto più graduale. Serlupi d'Ongran ha lavorato con piccoli gruppi di bambini e bambine piegando il proprio modello accanto a loro senza porsi di fronte, a specchio – come si è soliti fare nei laboratori origami – per non interferire con il processo di lateralizzazione che per alcuni bambini e bambine non era ancora compiutamente concluso.

Il primo approccio all'origami è stato eseguire una semplice piega con un foglio di giornale. I bambini e le bambine hanno osservato con curiosità la piega constatando che era "dritta" e hanno a lungo discusso su cosa significasse. Successivamente un foglio rettangolare A4 è stato piegato lungo le mediane e l'operazione è stata ripetuta anche sul rettangolo così ottenuto altre due volte in modo da realizzare, sul foglio nuovamente aperto, un effetto scacchiera. Dopo ogni piega i bambini e le bambine sono stati invitati a riflettere sulla nuova forma assunta dal foglio e sul rapporto con quella precedente. Al termine della piegatura, i riquadri della scacchiera sono stati colorati alternativamente di azzurro e incollati su un grande cartone per simulare il mare e creare così lo sfondo ideale su cui attaccare tante barchette. Una semplice barca è stata infatti il modello successivo proposto ai bambini e alle bambine nel quale è comparsa una nuova figura da studiare: il triangolo. Dopo aver acquisito una certa familiarità con le pieghe fondamentali, Serlupi d'Ongran ha proposto in successione tre diversi modelli – cane o gatto, cuore, tulipano – che partendo da una base molto simile introducevano di volta in volta qualche variante. In questo modo i bambini e le

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

bambine non solo hanno potuto migliorare la precisione nella piegatura, ma hanno anche constatato che una piccola differenza nel diagramma può produrre modelli molto diversi. È poi stata la volta del primo origami modulare, ovvero di un modello composto di tanti elementi uguali che si incastrano l'uno nell'altro. Ogni bambino e ogni bambina ha piegato un raggio di sole e poi ha collaborato all'assemblaggio dell'intero astro, sperimentando così l'attività cooperativa che sarebbe stata necessaria nel seguito per la costruzione del grande pesce ideato da Guizzino. L'ultima attività prima della lettura della storia è stata svolta con cartoncini colorati a forma di quadrato e triangolo equilatero, costruiti in modo che il lato del quadrato fosse uguale a quello del triangolo. È stato chiesto ai bambini e alle bambine di usare i cartoncini per comporre una tovaglia per ricoprire la cattedra, senza buchi e senza sovrapposizioni, in modo da sperimentare concretamente il problema della tassellazione del piano. I bambini e le bambine hanno lavorato insieme, discutendo e negoziando la disposizione dei tasselli e sono giunti a una soluzione colorata, piena di fantasia e matematicamente corretta. Dopo questo lavoro preparatorio il percorso è entrato nel vivo con la lettura dell'avventura di Guizzino, il cui modello è stato presentato già piegato per favorire da subito l'identificazione del tassello con il protagonista della storia. La realizzazione dei pesciolini pEscher rossi del branco è stata infine preceduta dalla piegatura delle meduse, sia per creare l'ambientazione della storia, sia per far familiarizzare i bambini e le bambine con alcuni tipi di pieghe che avrebbero poi ritrovato nel diagramma di pEscher.

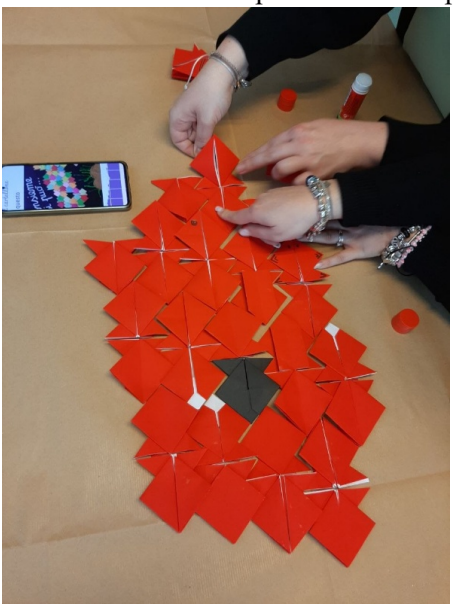


Fig. 1 - La tassellazione con pEscher.

È a partire da questa fase che il laboratorio per insegnanti in formazione ha preso avvio, con due obiettivi: esplorare la geometria nascosta nelle varie fasi della piegatura di pEscher e cimentarsi con il problema della tassellazione. Naturalmente il tipo di esplorazione geometrica delle pieghe varia a seconda del livello scolare in cui viene proposta: se con i bambini e le bambine di 5 anni può essere sufficiente il riconoscimento delle diverse forme che via via vengono piegate, con studenti di livello sco-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

lare superiore si possono indagare le relazioni tra le estensioni delle diverse forme che progressivamente si ottengono, oppure si può determinare l'ampiezza degli angoli dei vari poligoni per capire, ad esempio, perché pEscher tassella il piano.

Una volta piegato pEscher, l'ultimo compito assegnato è stato quello di costruire il grosso pesce "collettivo", nel quale Guizzino rappresentava l'occhio: si tratta di un'attività che, come nella storia di Lionni, richiede cooperazione e anche una certa dose di immaginazione, ma trasmette, oltre ai significati matematici, anche il senso di solidarietà e di comunità che permea la storia di Guizzino.

I l progetto di tesi di Serlupi d'Ongran è stato molto apprezzato dai bambini e dalle bambine, che hanno spontaneamente riprodotto a casa molti dei modelli piegati a scuola, coinvolgendo anche la famiglia in questa attività. Nell'arco temporale in cui è stato sviluppato il progetto si è potuto apprezzare anche un sensibile miglioramento nelle abilità argomentative e nella capacità di "vedere" la geometria. Risultati, questi, che portano ad auspicare una maggiore diffusione della piegatura della carta, fin dalla scuola dell'infanzia, come risorsa didattica per l'insegnamento e l'apprendimento della matematica.

Bibliografia

Ferretti, A. (2016). Pieghe e bellezza. In *Dinamiche educative e didattica con l'origami* (pp. 22–43). Centro Diffusione Origami.

Golan, M. (2011). Origametria and the Van Hiele theory of teaching geometry. In P. Wang-Iverson, R. J. Lang, & M. Yim (Eds.), *Origami 5. Fifth International Meeting of Origami Science, Mathematics, and Education* (pp. 141–150). New York: CRC Press.

Guazzini, A. (2016). *"Servirebbe che il cerchio fosse dritto": forme geometriche e pavimentazione nella scuola dell'infanzia* [Tesi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, relatrice V. Gavagna].

Lionni, L. (2013). *Guizzino*. Milano: Babalibri.

Perona, M., Pellizzari, E., & Lucangeli, D. (2010). *Geometria con la carta. Piegare per spiegare* (Vol. 1). Trento: Erickson.

Romano, G. (n.d.). *Prime pieghe in classe seconda raccontando la storia di Guizzino di L. Lionni*. Disponibile in: https://www.schoolmate.it/index.php?option=com_content&view=article&id=1037:guizzi-piegati.

Sbaragli, S. (2005). Misconcezioni "inevitabili" e misconcezioni "evitabili". *La matematica e la sua didattica*, 1, 57–71.

Serlupi d'Ongran, C. (2020). *Insieme si può: un'esperienza di attività origami nella scuola dell'infanzia alla scoperta del mondo geometrico* [Tesi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, relatrice V. Gavagna].

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

van Hiele, P. (1986). *Structure and insight: A theory of mathematics education*. New York: Academic Press.

Zan, R. (2012a). La dimensione narrativa di un problema: Il modello C&D per l'analisi e la (ri)formulazione del testo. Parte I. *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate, 35A*(2), 107–126.

Zan, R. (2012b). La dimensione narrativa di un problema: Il modello C&D per l'analisi e la (ri)formulazione del testo. Parte II. *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate, 35A*(5), 437–468.

Zan, R. (2016). *I problemi di matematica. Difficoltà di comprensione e formulazione del testo*. Roma: Carocci.

Zan, R. (2017). Il ruolo cruciale del pensiero narrativo nella comprensione dei problemi. *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, (2), 46–57.

Zazkis, R., & Liljedahl, P. (2009). *Teaching mathematics as storytelling*. Rotterdam: Sense Publishers.

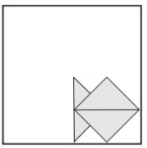
Zazkis, R., & Liljedahl, P. (2024). Insegnare matematica come narrazione. *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, (16), 61–92. DOI: 10.33683/ddm.24.16.7.

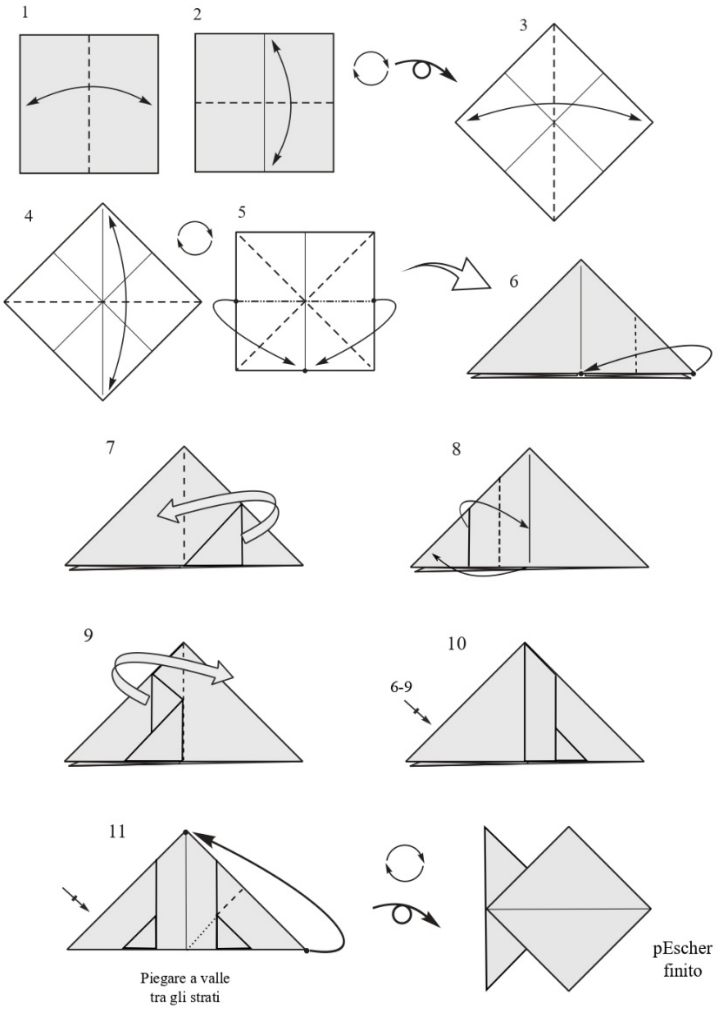
Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Appendice

pEscher

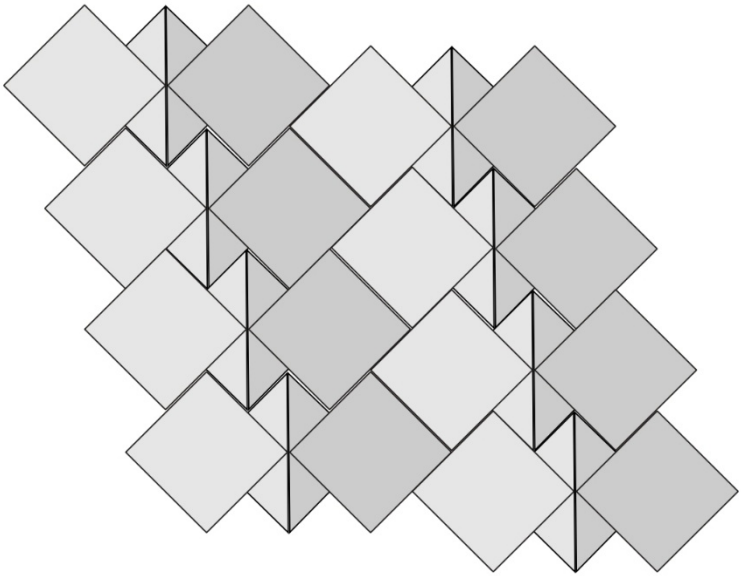
Design: Francesco Mancini.
Diagrams: Francesco Mancini.
© 2018





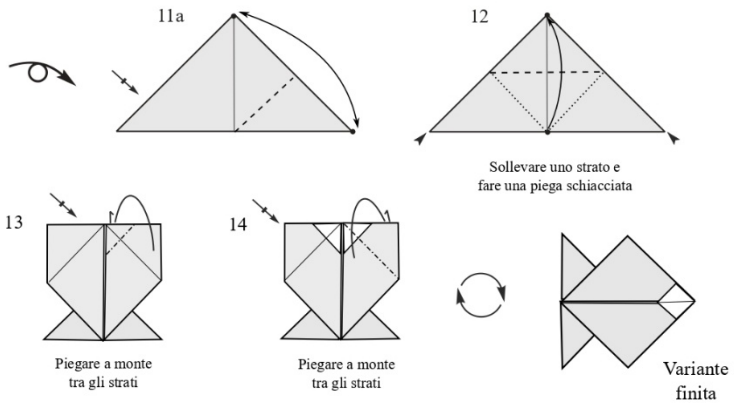
Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Tassellazione



Variante

Partire dal passaggio 10



Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

8. Dalla meraviglia alla scienza: pensiero scientifico nella scuola dell'infanzia

di *Alfonso D'Ambrosio*

8.1. La meraviglia come origine del pensiero scientifico

La scuola dell'infanzia è il luogo in cui il pensiero scientifico può nascere senza ancora chiamarsi così. Prima delle definizioni, prima delle tassonomie disciplinari, prima perfino delle parole tecniche, c'è infatti il gesto elementare della bambina e del bambino che osserva, tocca, confronta, prova, sbaglia, riprova. C'è la domanda che emerge davanti a un'ombra che cambia forma, a una calamita che attira alcuni oggetti ma ne ignora altri, a una pallina che corre più veloce lungo un tubo di cartone che su un piano ruvido, a una barchetta che galleggia mentre un sasso affonda. In questa soglia iniziale dell'esperienza, la scienza non si presenta come corpo di nozioni da trasmettere, ma come un modo di stare nel mondo, di incontrarlo con curiosità, di interrogarlo e di cercare, insieme agli altri, ipotesi provvisorie per comprenderlo.

È per questo che parlare di pensiero scientifico nella scuola dell'infanzia non significa anticipare in forma semplificata la scuola primaria né introdurre precocemente un curricolo enciclopedico. Significa, al contrario, riconoscere che le bambine e i bambini possiedono già una postura epistemica originaria, una disposizione naturale all'indagine che l'educazione può coltivare oppure inibire. Ogni giorno le bambine e i bambini fanno esperimenti spontanei: lasciano cadere oggetti per vedere come cadono, confrontano materiali, costruiscono torri e osservano quando e perché crollano, soffiano, travasano, assemblano, separano, smontano e ricompongono. In questi gesti apparentemente ordinari si forma una grammatica profonda del conoscere. Educare scientificamente nell'infanzia significa allora non soffocare questa grammatica sotto il peso di spiegazioni premature, ma darle spazio, linguaggio, contesto, rilancio (Kamii & DeVries, 1993; National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2013).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

La meraviglia è il primo motore di questo processo. Non una meraviglia superficiale, pensata come semplice effetto speciale o intrattenimento, ma una meraviglia epistemica, capace di aprire una domanda. Ciò che sorprende le bambine e i bambini non è mai solo spettacolo: è una frattura rispetto all'atteso, una piccola discontinuità che domanda di essere compresa. Quando l'acqua "cammina" da un bicchiere all'altro attraverso la carta assorbente, quando un razzo palloncino sfreccia lungo un filo, quando una piuma scende con lentezza e un sassolino precipita, quando un'arancia galleggia intera ma affonda una volta sbucciata, le bambine e i bambini incontrano il mondo non come scenario fisso, ma come realtà dinamica, interrogabile, trasformabile. La meraviglia, in questo senso, non è il contrario del rigore scientifico; ne è la soglia.

Perché questa soglia non si richiuda, serve un ambiente educativo capace di riconoscere il valore cognitivo dell'esplorazione. Il pensiero scientifico viene descritto come la capacità di osservare, porre domande sui fenomeni naturali quotidiani e progettare semplici esplorazioni; l'inquiry viene proposta come metodologia che coinvolge direttamente le bambine e i bambini nella scoperta, senza ordine temporale rigido, lasciando spazio alla curiosità e ai tentativi spontanei; il gioco esplorativo viene assunto come primo motore di apprendimento; il tinkering viene presentato come costruzione pratica con materiali di recupero; il docente, infine, vi appare come facilitatore che offre materiali sicuri, pone domande guida, accoglie ipotesi e sostiene autonomia e cooperazione. Questa cornice è una prospettiva pedagogica coerente, capace di tenere insieme scienza, esperienza, relazione e linguaggio (NAEYC, 2013).

8.2. Tinkering: pensare con le mani

In questo quadro il tinkering occupa un posto decisivo. Il termine può sembrare estraneo al lessico educativo tradizionale italiano, ma la pratica a cui rimanda è in realtà profondamente vicina al modo in cui le bambine e i bambini apprendono: armeggiare, smontare, rimontare, tentare, osservare cosa accade, modificare un'idea iniziale alla luce di ciò che il materiale restituisce. Il tinkering è un approccio basato sull'esperienza diretta, sulla curiosità, sulla manipolazione e sull'errore come risorsa. Non è una disciplina scolastica, ma un metodo che può attraversare le discipline STEM e, più ampiamente, dialogare con le arti, il gioco simbolico, la narrazione e la documentazione (Bevan et al., 2015; Resnick & Rosenbaum, 2013).

La sua forza pedagogica sta proprio nel fatto che non riduce l'apprendimento a esecuzione di consegne chiuse. Nel tinkering la bambina

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

e il bambino non sono chiamati a riprodurre fedelmente un modello, ma a entrare in una situazione-problema. Deve capire come far stare in piedi una struttura, come far muovere una biglia lungo un percorso, come far procedere una piccola macchina, come collegare materiali diversi, come ottenere un certo effetto. In questo processo il prodotto finale conta meno del percorso che vi conduce. Lo mostrano con chiarezza anche le riflessioni contenute nei miei lavori sul tema: durante il tinkering le bambine e i bambini scoprono le proprietà dei materiali, sviluppano manualità fine, pazienza, collaborazione, pensiero creativo e critico; imparano a porsi problemi, a formulare ipotesi, a osservare risultati, a migliorare un'idea. È, a tutti gli effetti, una forma di metodo scientifico e progettuale vissuto con il corpo e con le mani, molto prima di poter essere formalizzato verbalmente (D'Ambrosio, 2025; Bevan et al., 2015).

Perché il tinkering dovrebbe essere praticato fin dalla scuola dell'infanzia? La prima ragione è di natura antropologica ed educativa: le bambine e i bambini piccoli apprendono in modo eminentemente sensomotorio, incarnato, relazionale. Pensano toccando, confrontano manipolando, comprendono modificando l'ambiente. Proporre attività di tinkering significa parlare il linguaggio dell'infanzia, non imporre un codice estraneo. La seconda ragione è epistemologica: il sapere scientifico, nella sua forma più autentica, non nasce dalla ricezione passiva di nozioni, ma dall'incontro tra osservazione, ipotesi, prova, errore, confronto e rielaborazione. Il tinkering consente di far vivere questa struttura profonda del pensiero scientifico in forme adeguate all'età. La terza ragione è formativa: nel tinkering trovano spazio competenze che oggi riconosciamo come cruciali anche in prospettiva europea e curricolare, come il problem solving, la collaborazione, la creatività, la perseveranza, la comunicazione, la capacità di imparare a imparare (Resnick & Rosenbaum, 2013; Kamii & DeVries, 1993).

Praticato nella scuola dell'infanzia, il *tinkering* non va però confuso con una serie di lavoretti accattivanti. Quando ciò accade, perde il suo valore trasformativo. Esso richiede invece un'intenzionalità educativa precisa. Occorrono materiali scelti con cura, spazi flessibili, tempi distesi, documentazione dei processi, possibilità di tornare sulle esperienze, domande autentiche, piccoli gruppi, confronto finale. Occorre soprattutto un docente disposto a sospendere il desiderio di controllo totale e a tollerare una certa dose di incertezza. Nel *tinkering*, infatti, il docente non è colui che anticipa la soluzione, ma colui che costruisce le condizioni perché la soluzione possa emergere, essere tentata, fallire e riformularsi. Non è un ruolo minore; è un ruolo pedagogicamente sofisticato.

Questa postura del docente come facilitatore è centrale nella scuola dell'infanzia. L'insegnante osserva, rilancia, nomina, connette, documenta.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Offre materiali sicuri ma non già saturi di significato; pone domande che non chiudono ma aprono; aiuta le bambine e i bambini a mettere in parola ciò che stanno facendo e ciò che hanno scoperto; favorisce il confronto tra punti di vista diversi; trasforma l'errore in occasione di apprendimento condiviso. In questo senso il docente agisce come regista dell'ambiente cognitivo e relazionale. Il suo compito non consiste nel rendere tutto semplice, ma nel rendere l'esperienza pensabile.

8.3. Esperienze STEM e materiali poveri nella scuola dell'infanzia

È qui che il discorso sul *tinkering* incontra quello più ampio sulle *STEM*. Per troppo tempo, nel dibattito educativo, *STEM* è stato associato quasi esclusivamente alla scuola primaria e secondaria, oppure a dispositivi digitali, robotica, *coding*, laboratori tecnologici avanzati. Una simile rappresentazione rischia di far pensare che la scuola dell'infanzia possa al massimo preparare indirettamente a tali apprendimenti. In realtà, se assumiamo *STEM* non come etichetta di contenuti ma come ambiente di pensiero, allora la scuola dell'infanzia ne è un terreno privilegiato. Osservare, classificare, misurare in modo intuitivo, confrontare, costruire modelli, prevedere, sperimentare, descrivere fenomeni, individuare relazioni causa-effetto: tutto questo appartiene già alle esperienze infantili.

Nelle mie attività con materiale povero per l'infanzia ho ritrovato proprio questa idea: le bambine e i bambini sono "piccoli fisici", curiosi esploratori del mondo che li circonda. La fisica, nel suo aspetto più basilare, è per loro accessibile e pertinente alla vita quotidiana. Spingere e tirare, far cadere, costruire, osservare l'equilibrio, confrontare ciò che galleggia o affonda, sentire il vento che muove una ruota, vedere una piuma che scende lentamente, accorgersi che l'aria spinge un palloncino-razzo: sono tutte situazioni in cui il pensiero scientifico nasce dal contatto con fenomeni reali, non da una trattazione teorica separata dalla vita.

La scelta dei materiali poveri ha qui un valore pedagogico decisivo. Non si tratta semplicemente di una soluzione economica, benché anche questo abbia il suo peso in termini di accessibilità e sostenibilità. La scelta di cartone, cannucce, tappi, spaghi, mollette, stoffe, rotoli, biglie, calamite, vaschette, acqua, carta, sassi, piume, cucchiai, elastici e materiali naturali comunica una precisa idea di scienza: per fare ricerca non servono necessariamente strumenti sofisticati; servono attenzione, ingegno, domande, tempo per provare. I materiali poveri rendono la scienza vicina, quotidiana, non intimidatoria. Allo stesso tempo invitano all'autonomia, perché possono restare disponibili in

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

angoli di esplorazione e tornare a essere usati dalle bambine e dai bambini anche fuori dal momento formale dell'attività guidata.

Questa prospettiva è coerente con alcune tra le più importanti tradizioni pedagogiche dell'infanzia. Montessori aveva già compreso che il pensiero si struttura a partire dai sensi e dall'azione su materiali pensati per isolare determinate qualità; il Reggio Emilia Approach ha mostrato in modo straordinario come le bambine e i bambini possano essere considerati ricercatori, capaci di costruire teorie, di documentare e di apprendere attraverso i "cento linguaggi"; le più recenti prospettive inquiry-based in educazione scientifica insistono sul ruolo delle domande, dell'indagine, della verbalizzazione e della riflessione condivisa. Il tinkering non contraddice queste tradizioni, ma può dialogare con esse in modo fecondo (Montessori, 1967; Kamii & DeVries, 1993).

D'altra parte, i riferimenti internazionali più citati nel campo della cultura maker e del learning by doing – dall'Exploratorium a Mitch Resnick – hanno insistito sulla centralità di cicli ricorsivi come immaginare, creare, giocare, condividere, riflettere. Anche nella prima infanzia questo ciclo è riconoscibile e prezioso. Una bambina e un bambino immaginano una pista per far scendere una biglia; la costruiscono con tubi e nastro adesivo; la provano; si accorgono che la biglia si ferma; discutono con i compagni; modificano l'inclinazione; riprovano; raccontano ciò che è successo. In questo semplice processo sono presenti immaginazione, progettazione, prova empirica, fallimento, cooperazione, linguaggio, revisione. È difficile immaginare una situazione più ricca per lo sviluppo integrato del pensiero (Resnick & Rosenbaum, 2013; Bevan et al., 2015).

Gli esempi possibili nella scuola dell'infanzia sono moltissimi, a condizione che siano proposti non come esercizi meccanici ma come esperienze dense di senso. Un razzo palloncino permette di esplorare l'aria come forza invisibile che spinge; il "becco magico" consente di mettere in relazione forma, presa e funzione, mimando i becchi degli uccelli con strumenti diversi; il viaggio della piuma apre all'osservazione della gravità e della resistenza dell'aria; la costruzione di un nido lavora su stabilità, intreccio e resistenza dei materiali; le attività su affondare o galleggiare, su acqua e carta stagnola, su arance intere o sbucciate, aiutano a costruire intuizioni su massa, volume e spinta dell'acqua; la ruota del vento rende visibile il movimento dell'aria; il razzo di carta e gli aeroplanini permettono di ragionare su forma, peso, traiettoria; i giochi con calamite, luci, ombre, suoni e vibrazioni portano alla scoperta di proprietà e relazioni spesso sorprendenti.

Questi percorsi hanno un ulteriore pregio: permettono di non separare artificiosamente i campi di esperienza. La scienza nella scuola dell'infanzia non appartiene a un solo ambito. Attraversa "La conoscenza del mondo",

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

certo, ma tocca anche "Il corpo e il movimento", quando le bambine e i bambini sperimentano forze, equilibri e traiettorie con il proprio corpo; "Immagini, suoni, colori", quando esplorano luci, ombre, suoni, vibrazioni, materiali e trasformazioni; "I discorsi e le parole", quando descrivono, nominano, argomentano, confrontano ipotesi; "Il sé e l'altro", quando cooperano, aspettano il turno, ascoltano i compagni, condividono strumenti, negoziano soluzioni. In questo senso il pensiero scientifico è profondamente trasversale e contribuisce a una formazione integrale, non settoriale.

8.4. Dall'esperienza al pensiero: linguaggio, documentazione e inclusione

Un nodo spesso trascurato riguarda il rapporto tra esperienza scientifica e linguaggio. Nella scuola dell'infanzia si tende talvolta a pensare che l'esperienza concreta basti da sola. In realtà l'esperienza diventa formativa quando può essere anche raccontata, confrontata, nominata, discussa. Non si tratta di trasformare il laboratorio in una lezione frontale, ma di accompagnare le bambine e i bambini a prendere consapevolezza di ciò che hanno osservato. Domande come "Che cosa è successo?", "Perché secondo te?", "Cosa cambia se proviamo in un altro modo?", "Che differenza hai notato?", "Come potremmo spiegare ai compagni quello che abbiamo scoperto?" aiutano le bambine e i bambini a passare dal fare al pensare il fare. Il linguaggio, dunque, non arriva alla fine come semplice verbalizzazione accessoria; è parte stessa della costruzione del pensiero scientifico (Kamii & DeVries, 1993). In questo senso, anche il metodo scientifico, opportunamente tradotto, può abitare la quotidianità educativa dell'infanzia. Osservare, formulare un'ipotesi, provare, verificare, riprovare: queste fasi non devono essere presentate come schema rigido, ma possono emergere nel vivo delle attività. Un gruppo di bambine e bambini che si chiede quale pista farà correre più velocemente una biglia sta già costruendo un'ipotesi; il confronto tra diverse piste costituisce la prova; la discussione finale sulla pista "migliore" rappresenta una prima verifica. Educare scientificamente non significa imporre alle bambine e ai bambini la grammatica adulta della scienza, ma offrire contesti in cui la logica dell'indagine diventi esperienza abituale.

Un altro aspetto che ritengo centrale è la documentazione. Nella scuola dell'infanzia il pensiero scientifico rischia talvolta di restare invisibile perché troppo affidato all'azione momentanea. Documentare, invece, significa restituire dignità culturale a ciò che avviene. Fotografie di processi, parole delle bambine e dei bambini trascritte, confronti tra ipotesi iniziali e soluzioni trovate, disegni, mappe semplici, raccolte di materiali usati, pannelli narrativi:

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

tutto questo consente di rendere visibile il pensiero, di far emergere il percorso, di discuterlo e di farne memoria. Anche qui il dialogo con la tradizione reggiana e con le prospettive contemporanee del visible learning e della visible thinking è assai fecondo (Montessori, 1967; Kamii & DeVries, 1993).

C'è poi una dimensione inclusiva del tinkering e della didattica scientifica esperienziale che merita di essere sottolineata. Nella scuola dell'infanzia la possibilità di apprendere attraverso materiali concreti, manipolazione, corpo, osservazione e cooperazione amplia le strade di accesso al sapere. Bambini con stili cognitivi differenti, con fragilità linguistiche, con bisogni educativi specifici o semplicemente con modi diversi di partecipare possono trovare in queste esperienze un canale di ingresso significativo. Il pensiero non passa solo dalla parola verbale, ma anche dal gesto, dal fare, dal mostrare, dal riprovare, dal guardare ciò che fanno gli altri. In questo senso, il tinkering è anche una pratica di democrazia cognitiva (NAEYC, 2013). Coinvolgere le famiglie, del resto, è parte integrante di questa visione. I materiali poveri favoriscono tale alleanza educativa, perché entrano facilmente nella vita quotidiana. Una scatola di cartone, una bottiglia, un rotolo, dei tappi, una calamita, una bacinella d'acqua: tutto può diventare occasione di scoperta anche a casa. Quando la scuola condivide non solo il risultato finale ma il senso delle esperienze, i genitori comprendono che la scienza non è un contenuto estraneo alla vita delle bambine e dei bambini, ma una pratica quotidiana di attenzione al mondo. Questo rafforza il patto educativo e amplia il valore culturale del percorso.

Vi è poi un aspetto culturale che non andrebbe sottovalutato. Investire su scienza, tinkering e STEM nella prima infanzia significa anche contrastare precocemente stereotipi e disuguaglianze, inclusi quelli di genere, che spesso si consolidano già nei primi anni di vita. Quando bambine e bambini sono messi nelle condizioni di progettare, costruire, smontare, osservare e discutere insieme, senza attribuire in modo implicito certe attività agli uni e certe altre alle altre, la scuola agisce in profondità sulla rappresentazione di chi può occuparsi di scienza, tecnica, matematica, invenzione. In questo senso l'educazione scientifica nell'infanzia non è neutra: è anche una pratica di giustizia educativa e di allargamento degli orizzonti di possibilità (NAEYC, 2013).

8.5. Un curricolo scientifico alla luce delle Indicazioni Nazionali 2025

È proprio su questo terreno che il dialogo con le Indicazioni Nazionali 2025 diventa particolarmente interessante. Le Indicazioni 2025 non vanno intese come semplice aggiornamento terminologico, ma come invito a ri-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

pensare il curricolo a partire da alcune scelte forti: la centralità delle conoscenze essenziali, l'organizzazione per nuclei fondanti verticali, l'alta leggibilità, la collegialità come dispositivo di decisione professionale, il potenziamento di approcci attivi ed esperienziali. Il principio del *non multa sed multum*, cioè scegliere poche conoscenze essenziali, approfondite e rese vive da una dovizia di esperienze di apprendimento, risuona profondamente con una didattica scientifica dell'infanzia fondata sulla meraviglia e sul tinkering (D'Ambrosio, 2025; D'Ambrosio, 2026).
Applicato alla scuola dell'infanzia, questo principio impedisce due derive opposte ma ugualmente dannose. Da un lato, evita l'enciclopedismo precoce, cioè l'illusione di fare educazione scientifica moltiplicando argomenti e curiosità senza costruire veri nuclei di pensiero. Dall'altro, evita una genericità vuota in cui tutto è esperienza ma niente viene riconosciuto, nominato, consolidato. Lavorare per nuclei fondanti e campi di esperienza significa allora individuare alcuni grandi snodi generativi – osservazione dei fenomeni, trasformazioni della materia, forze e movimenti, luce e ombra, proprietà dei materiali, relazioni tra forma e funzione, misura intuitiva, esplorazione spaziale, causa ed effetto – e costruire attorno ad essi esperienze ricorsive, documentate, progressivamente più ricche.

Le Indicazioni 2025, inoltre, insistono su ambienti di apprendimento attivi, significativi, leggibili. Qui intendo la "sezione" come ecosistema cognitivo, in cui spazi, tempi, strumenti e relazioni comunicano una certa idea di apprendimento. Se prendiamo sul serio questa impostazione, la scuola dell'infanzia dovrebbe dotarsi di atelier scientifici e angoli di esplorazione che non siano spazi eccezionali, ma parti vive dell'ambiente. Tavoli con materiali trasparenti, angoli della luce, vasche per acqua e travasi, cestini di materiali naturali e di recupero, piste per biglie, piccoli strumenti ottici, calamite, oggetti da classificare e confrontare, strumenti di documentazione: tutto questo non rappresenta una scenografia, ma una infrastruttura per il pensiero (D'Ambrosio, 2025; D'Ambrosio, 2026). La coerenza con le STEM, in questa prospettiva, non nasce dall'introdurre etichette moderne, ma dal costruire contesti in cui scienza, tecnologia, ingegneria e matematica vengano vissute come modi di interrogare e trasformare il reale. Quando una bambina e un bambino progettano un percorso per biglie stanno facendo esperienza di gravità, attrito, inclinazione e traiettoria, ma anche di progettazione tecnica e di ragionamento spaziale. Quando provano a far stare in equilibrio una struttura con tappi, bastoncini e pietre, stanno lavorando su baricentro, distribuzione del peso, geometria intuitiva e problem solving. Quando usano un magnete per separare materiali o costruiscono una piccola ruota mossa dal vento, incontrano nozioni fisiche essenziali e, insieme, una forma elementare di pensiero ingegneristico. Questo ha importanti im-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

plicazioni curricolari. Le Indicazioni 2025 chiedono curricoli leggibili, fondati su poche conoscenze essenziali e su nuclei fondanti verticalizzati. Nella scuola dell'infanzia tale richiesta può tradursi in una programmazione meno affollata e più intenzionale. Invece di moltiplicare progetti occasionali, si possono scegliere alcuni grandi nuclei di esperienza scientifica e tornarvi nel corso dell'anno con varianti, approfondimenti, documentazione e connessioni. Si può, per esempio, lavorare ripetutamente su luce e ombra, su aria e movimento, su acqua e trasformazioni, su magneti e materiali, su equilibrio e costruzione. Ogni ritorno sullo stesso nucleo non è ripetizione sterile, ma ricorsività generativa: le bambine e i bambini ritrovano un campo noto e, proprio per questo, possono accedervi con maggiore profondità (D'Ambrosio, 2025; D'Ambrosio, 2026).

La logica dei nuclei fondanti è particolarmente preziosa anche per evitare un rischio diffuso nelle attività STEM rivolte ai più piccoli: quello di privilegiare il dispositivo rispetto al concetto. A volte un'esperienza appare efficace perché molto coinvolgente, ma lascia poca traccia cognitiva perché non è chiaramente collegata a un nucleo di sapere. Il tinkering, se ben progettato, consente invece di fare il contrario: partire da un problema concreto e lasciare emergere, attraverso la manipolazione e la discussione, alcune idee robuste. È qui che la professionalità docente fa la differenza. Non basta che le bambine e i bambini si divertano a costruire; occorre che l'esperienza sia pensata in modo da rendere visibili relazioni, confronti, trasformazioni, criteri.

Un ulteriore elemento di grande interesse, alla luce delle Indicazioni 2025 e del quadro europeo delle competenze chiave, riguarda la continuità verticale. Parlare di pensiero scientifico nella scuola dell'infanzia significa gettare fondamenta, non chiudere percorsi. Le competenze STEM non cominciano quando compaiono formule, misure standardizzate o dispositivi digitali più complessi; cominciano quando le bambine e i bambini imparano a osservare con attenzione, a porre domande pertinenti, a cogliere regolarità, a tollerare l'errore, a cercare spiegazioni, a collaborare per risolvere un problema. Se queste basi vengono costruite bene, la primaria e la secondaria potranno lavorare su progressioni più solide e meno frammentate. Se invece la scuola dell'infanzia rinuncia a questo compito, il rischio è che i successivi apprendimenti scientifici risultino precocemente astratti o lontani dall'esperienza. Per questa ragione il contributo della scuola dell'infanzia al curricolo *STEM* dovrebbe essere riconosciuto con maggiore chiarezza anche a livello di istituto. Non come segmento preparatorio generico, ma come luogo in cui si coltivano alcune disposizioni fondamentali: il gusto della domanda, la fiducia nella possibilità di capire, il piacere di costruire, la disponibilità a confrontare idee diverse, il legame tra mano e mente. Le Indicazioni 2025 insistono giustamente sul curricolo come processo di lavoro

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

collegiale e non come sommatoria di documenti. Se questa idea viene assunta seriamente, allora anche i campi di esperienza dell'infanzia possono dialogare in modo più strutturato con i nuclei fondanti della primaria e della secondaria, evitando fratture e dispersioni.

Naturalmente, perché tutto questo accada, occorre investire nella formazione dei docenti. Non basta distribuire materiali o allestire un laboratorio. L'educazione scientifica nell'infanzia richiede insegnanti capaci di osservare i processi, di riconoscere il valore delle domande delle bambine e dei bambini, di selezionare esperienze significative, di documentare e rilanciare, di collegare il fare al pensare senza trasformarlo in verbalismo. Richiede anche una collegialità reale, che nelle Indicazioni 2025 viene richiamata con forza: il curricolo non è un documento scritto una volta per tutte, ma un processo di lavoro condiviso. Nel caso della scuola dell'infanzia, questo significa che il team docente dovrebbe interrogarsi insieme su quali nuclei fondanti scientifici intendere come irrinunciabili, quali esperienze rendere ricorrenti, come documentarle, come costruire progressioni e come dialogare con le famiglie.

8.6. Custodire il diritto di interrogare il mondo

Infine, occorre ricordare che una didattica scientifica fondata su meraviglia, inquiry e tinkering non richiede ambienti spettacolari o investimenti fuori portata, ma una visione. Certo, gli spazi aiutano, così come la disponibilità di materiali e tempi distesi. Ma ciò che davvero trasforma la scuola è la scelta di considerare seriamente il pensiero delle bambine e dei bambini. Una sezione in cui i materiali sono accessibili, le domande sono ascoltate, i processi vengono documentati, il fare è seguito da momenti di confronto e la curiosità viene trattata come bene comune è già, in senso pieno, un ambiente STEM. In questo ambiente la scienza non arriva dall'alto come spiegazione conclusa, ma cresce dal basso come indagine condivisa (NAEYC, 2013). Per questo motivo ritengo che il *tinkering*, lungi dall'essere una moda passeggera, possa rappresentare una delle vie più promettenti per rinnovare la cultura professionale della scuola dell'infanzia. Esso obbliga infatti a rimettere al centro il processo, a progettare ambienti più flessibili, a valorizzare l'errore, a connettere scienza e creatività, a pensare la documentazione come parte dell'apprendimento, a immaginare una relazione diversa tra docente e bambini. E, soprattutto, ci ricorda che la conoscenza nasce più facilmente quando il mondo può essere toccato, modificato, interrogato.

Educare scientificamente nella scuola dell'infanzia, dunque, non significa riempire il tempo di attività sorprendenti né addestrare precocemente a competenze tecniche. Significa costruire una cultura della ricerca a misura

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

di bambine e bambini. Una cultura in cui la meraviglia apre la domanda, l'esperienza genera pensiero, il tinkering dà corpo alla ricerca, il linguaggio aiuta a rielaborare, il gruppo sostiene il confronto, il docente regge il senso del percorso, i materiali poveri rendono la scienza accessibile e democratica, il curricolo seleziona pochi nuclei fondanti ma li abita in profondità.

Se c'è una sfida che oggi la scuola dell'infanzia è chiamata a raccogliere, è proprio questa: non rinunciare al rigore per paura dell'astrazione, ma trovare forme di rigore adeguate all'età, capaci di nascere dall'esperienza. La grande lezione che ci viene dal *tinkering*, dalle migliori pratiche *STEM* per l'infanzia e dalle Indicazioni 2025 è che non esiste vera opposizione tra sapere e fare, tra pensiero e mano, tra scienza e creatività. Al contrario, nella prima infanzia queste dimensioni si richiamano continuamente. La bambina e il bambino che costruiscono, smontano, osservano, confrontano e si stupiscono non stanno semplicemente giocando "a fare lo scienziato": stanno già esercitando una forma originaria di pensiero scientifico. Il compito della scuola è custodire questa forma, offrirle ambienti, tempi, parole e materiali adeguati, e far sì che non venga soffocata troppo presto da una didattica della risposta prima ancora della domanda. Se riusciremo in questo, la scuola dell'infanzia potrà essere davvero uno dei luoghi più fertili per educare allo stupore e, attraverso lo stupore, a una relazione intelligente, critica e creativa con il mondo. In fondo, il senso più profondo del tinkering e della scienza nell'infanzia è qui: restituire alle bambine e ai bambini il diritto di capire il mondo con le mani, con gli occhi, con il corpo, con il linguaggio e con l'immaginazione. E restituire alla scuola il coraggio di considerare questa esplorazione non come tempo accessorio, ma come una delle forme più alte e serie dell'apprendere. Se vogliamo davvero "dalla meraviglia alla scienza", allora il punto non è accelerare le bambine e i bambini verso forme premature di formalizzazione, ma accompagnarli in un percorso in cui la meraviglia non venga perduta e la scienza non venga ridotta a nomenclatura. La scuola dell'infanzia può essere il primo luogo in cui questo equilibrio si rende possibile: un luogo in cui si impara che il mondo è intelligibile, che le mani possono pensare, che le domande hanno valore, che l'errore non umilia ma orienta, che la conoscenza si costruisce insieme. In tempi in cui il sapere rischia di apparire sempre più disincarnato e immediatamente disponibile, restituire alle bambine e ai bambini questa esperienza concreta, lenta, cooperativa e stupita della scoperta è forse uno dei compiti culturali più alti che la scuola possa assumere.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Bibliografia

Bevan, B., Gutwill, J. P., Petrich, M., & Wilkinson, K. (2015). *Tinkering is serious play*. San Francisco, CA: The Exploratorium.

D'Ambrosio, A. (2025a). *Esperimenti di fisica con materiale povero* (Vol. 1).

D'Ambrosio, A. (2025b). *Esperimenti di fisica con materiale povero. Vol. 3: Infanzia*.

D'Ambrosio, A. (2025c). *Non multa, sed multum. Manuale operativo per progettare il curricolo nel primo ciclo alla luce delle Indicazioni nazionali 2025*.

D'Ambrosio, A. (2026). *Non multa, sed multum. Volume 3: Dalla progettazione curricolare alla didattica trasformativa*.

Kamii, C., & DeVries, R. (1993). *Physical knowledge in preschool education: Implications for teaching young children*. New York, NY: Teachers College Press.

Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. New York, NY: Ballantine Books. (Opera originale pubblicata nel 1948).

National Association for the Education of Young Children. (2013). *The case for STEM in early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.

Resnick, M., & Rosenbaum, E. (2013). Designing for tinkerability. In M. Honey & D. E. Kanter (Eds.), *Design, make, play: Growing the next generation of STEM innovators* (pp. 163–181). New York, NY: Routledge.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

9. Imparare a osservare. L'osservazione come dispositivo professionale nella scuola dell'infanzia

di *Irene D.M. Scierri*

Nella scuola dell'infanzia l'osservazione occupa una posizione decisiva. Consente di rendere visibile ciò che, nella quotidianità educativa, rischia di restare implicito: il modo in cui bambine e bambini abitano gli spazi, entrano in relazione con adulti e pari, utilizzano materiali, affrontano le routine, partecipano al gioco. Permette, inoltre, di cogliere come rispondono alle proposte educative e come costruiscono progressivamente competenze, interessi, strategie e forme di autonomia. Osservare, in questo senso, non significa semplicemente "vedere ciò che accade", ma assumere uno sguardo intenzionale, metodologicamente orientato e professionalmente responsabile.

La centralità dell'osservazione trova conferma nella letteratura internazionale sulla qualità dei servizi educativi per la prima infanzia. In questo ambito, la qualità non viene ricondotta soltanto a condizioni strutturali, come spazi, materiali, organizzazione del servizio o rapporto numerico tra adulti e bambini, ma anche – e soprattutto – a ciò che accade nella vita quotidiana dei contesti educativi: le interazioni, le routine, le esperienze di gioco, le conversazioni, le modalità con cui gli adulti sostengono la partecipazione, l'autonomia e il benessere di bambine e bambini. È questa la dimensione che l'OECD (2021) riconduce alla *process quality*, considerandola strettamente connessa allo sviluppo, all'apprendimento e al benessere infantile. In questa prospettiva, l'osservazione assume un rilievo specifico perché permette di avvicinarsi alla qualità dell'esperienza educativa così come prende forma nella pratica. Proprio in considerazione della difficoltà di ricondurre la qualità dei processi a indicatori formali, l'osservazione diventa un dispositivo professionale indispensabile per comprendere come il contesto educativo venga concretamente vissuto da bambine e bambini e per orientare decisioni educative più consapevoli.

In questa stessa direzione, la prospettiva della *Developmentally Appropriate Practice* (NAEYC, 2020) sottolinea come l'osservazione sia parte integrante della responsabilità professionale dell'insegnante. Tale prospet-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

tiva richiama la necessità di fondare le decisioni educative su una conoscenza attenta dei bambini, del loro sviluppo, delle loro caratteristiche individuali e dei contesti in cui crescono. L'osservazione diventa allora il passaggio che consente di trasformare questa conoscenza in criterio professionale: non un'attività accessoria, ma una pratica attraverso cui l'insegnante raccoglie evidenze, documenta processi e orienta le proprie scelte educative.

L'osservazione rappresenta dunque un metodo privilegiato per indagare non solo ciò che è previsto, dichiarato o progettato, ma ciò che prende forma nella pratica. Nella scuola dell'infanzia lo sviluppo si manifesta spesso attraverso forme non pienamente verbalizzate: gesti, posture, sguardi, scelte di gioco, modalità di partecipazione, richieste di aiuto, iniziative spontanee, tempi di attenzione, reazioni emotive, forme di collaborazione e di conflitto. Osservare consente di attribuire valore conoscitivo a questi elementi, evitando che restino sullo sfondo dell'esperienza quotidiana o siano ricondotti a impressioni episodiche. Tuttavia, proprio per questa ragione, richiede cautele metodologiche: non basta osservare molto, occorre osservare *bene*. Il contributo propone una riflessione metodologica sull'osservazione nella scuola dell'infanzia. Il percorso muove dalla distinzione tra vedere, guardare e osservare; chiarisce poi le finalità dell'osservazione nei contesti educativi; discute criteri di rigore e modalità di costruzione degli strumenti; infine, collega osservazione, documentazione e progettazione educativa.

9.1. Dalla percezione allo sguardo metodico: vedere, guardare, osservare

Una prima distinzione concettuale riguarda i diversi livelli dello sguardo: vedere, guardare, osservare. *Vedere* è un atto percettivo ordinario: gli eventi si presentano ai sensi e vengono colti in modo immediato, spesso involontario, senza che vi sia necessariamente una finalità conoscitiva. In un contesto educativo, l'insegnante vede continuamente ciò che accade: bambine e bambini che entrano in aula, si muovono nello spazio, parlano, giocano, chiedono aiuto, si isolano, entrano in conflitto, collaborano. Questa percezione continua, tuttavia, non produce automaticamente conoscenza professionale: resta esposta alla frammentarietà, alla selezione inconsapevole, all'abitudine e alla rapidità del giudizio.

Guardare implica un passaggio ulteriore, perché significa orientare intenzionalmente l'attenzione verso un dettaglio, un comportamento, una situazione. Nel guardare è già presente una forma di intenzionalità, ma non necessariamente un metodo. Un'insegnante può guardare con attenzione un bambino che fatica a entrare nel gioco con i pari, oppure una bambina che mostra

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

interesse per la scrittura spontanea; tuttavia, se questo sguardo non è sostenuto da criteri e strumenti, il rischio è che l'interpretazione resti impressionistica. Il guardare può dunque generare intuizioni educative preziose, ma non garantisce, da solo, la sistematicità necessaria per assumere decisioni fondate.

Osservare significa invece organizzare lo sguardo. L'osservazione è intenzionale, selettiva, orientata da domande e sostenuta da procedure. Richiede di definire che cosa si vuole osservare, in quali situazioni, per quanto tempo, con quale strumento, secondo quali indicatori e con quali modalità di registrazione. In termini metodologici, osservare significa costruire una mediazione tra la complessità della realtà educativa e la necessità di raccogliere dati utilizzabili, comunicabili e sottoponibili a confronto. Non si osserva mai "tutto": si osserva sempre *qualcosa*, da una certa posizione e attraverso un determinato dispositivo (Cohen et al., 2018).

Questa trasformazione è cruciale perché l'osservazione non elimina la soggettività dell'osservatore, ma può renderla più controllabile sul piano metodologico. L'osservazione non è una tecnica neutra: ciò che viene visto, registrato e interpretato dipende dalle categorie interpretative di chi osserva, dal contesto, dal ruolo assunto e dal rapporto con i partecipanti (Angrosino, 2007; Flick, 2018). Nei contesti educativi, uno stesso comportamento può essere interpretato come disattenzione, esplorazione, evitamento, stanchezza, ricerca di autonomia o difficoltà di regolazione, a seconda del quadro interpretativo adottato. Per questo l'osservazione richiede sempre un doppio movimento: descrivere con accuratezza ciò che accade e riflettere criticamente sulle categorie attraverso cui viene compreso.

9.2. Perché osservare nella scuola dell'infanzia

Osservare nella scuola dell'infanzia non ha un'unica funzione. Significa comprendere i bisogni di bambine e bambini, monitorare le risposte alle proposte educative e documentare i processi nel tempo. Queste finalità sono distinguibili sul piano analitico, ma nella pratica si intrecciano continuamente: osservare significa al tempo stesso conoscere, interpretare e orientare l'azione educativa. Osservare per comprendere i bisogni significa riconoscere interessi, risorse, difficoltà, preferenze, modalità di relazione e traiettorie di sviluppo. Nella fascia 3-6 anni molti bisogni non emergono attraverso richieste esplicite, ma attraverso comportamenti situati: un bambino che evita sistematicamente il gioco simbolico, una bambina che cerca sempre l'adulto prima di iniziare un'attività, un gruppo che esclude un pari durante le costruzioni. Senza uno sguardo sistematico, questi segnali possono essere sottovalutati, interpretati in modo episodico o ricondotti a etichette generiche. L'osservazione

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

consente invece di trasformare l'impressione iniziale in una pista di comprensione, da verificare nel tempo e da discutere nel lavoro collegiale.

Una seconda finalità riguarda il monitoraggio delle risposte dei bambini alle proposte educative. Un'attività progettata con cura può favorire partecipazione, esplorazione e autonomia, ma può anche generare disorientamento, dipendenza dall'adulto o coinvolgimento superficiale. Osservare permette quindi di interrogare non solo se l'attività sia stata svolta, ma come sia stata vissuta: chi ha partecipato, chi è rimasto ai margini, quali materiali hanno sollecitato esplorazione, quali domande hanno prodotto conversazione, quali consegne hanno favorito autonomia e quali, al contrario, hanno irrigidito l'esperienza. Da questo punto di vista, l'osservazione assume una funzione valutativa in senso formativo: non serve a classificare i bambini, ma a comprendere come migliorare le condizioni dell'apprendimento.

La terza finalità riguarda la documentazione dei processi. Documentare non significa accumulare prodotti, fotografie o descrizioni: significa costruire una memoria professionale dell'esperienza educativa. Quando è fondata su osservazioni accurate, permette di seguire i progressi, ricostruire percorsi, restituire alle famiglie il senso delle esperienze e sostenere il confronto tra insegnanti. Nella scuola dell'infanzia, dove il processo è spesso più significativo dell'esito immediatamente osservabile, documentare significa rendere visibili tentativi, strategie e trasformazioni, rendendoli disponibili alla rilettura, all'interpretazione condivisa e alla riprogettazione educativa (Dahlberg et al., 2013; Rinaldi, 2021).

In questa prospettiva, l'osservazione si configura come una pratica di responsabilità professionale. Aiuta l'insegnante a non agire soltanto sulla base dell'abitudine, della memoria o dell'intuizione, ma a costruire decisioni educative sostenute da evidenze. Al tempo stesso, non va intesa come forma di controllo burocratico né come riduzione del bambino a una lista di prestazioni. La sua funzione propriamente educativa è comprendere per progettare meglio. Questa funzione riguarda anche l'educatore, perché l'osservazione offre l'occasione per sospendere, almeno temporaneamente, l'immediatezza del fare quotidiano e assumere una posizione di maggiore distanza riflessiva rispetto al proprio agire professionale (Amandini, 2018).

9.3. Criteri di rigore e organizzazione dell'osservazione

Perché l'osservazione possa produrre conoscenza affidabile occorre definire alcune condizioni metodologiche che rendano lo sguardo più controllato e il dato raccolto più utilizzabile. Il primo criterio riguarda la definizione dell'oggetto. Osservare richiede di chiarire che cosa si intende rilevare:

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

un comportamento, una competenza, una modalità di interazione, una risposta a una proposta educativa, una routine, un processo di autonomia, una forma di partecipazione. Quanto più l'oggetto è circoscritto, tanto più diventa possibile raccogliere informazioni pertinenti.

Un secondo criterio riguarda la ripetizione nel tempo. Un'unica osservazione non basta per formulare interpretazioni solide. Ripetere l'osservazione in momenti diversi consente di distinguere ciò che è episodico da ciò che è ricorrente. Questo aspetto è particolarmente importante nella scuola dell'infanzia, dove comportamenti, interessi e modalità di partecipazione possono variare in relazione al momento della giornata, al tipo di proposta educativa, alla composizione del gruppo e al clima del contesto.

Il terzo criterio riguarda l'intersoggettività. Poiché l'osservazione è sempre mediata dallo sguardo di chi osserva, il confronto tra osservatori rappresenta una strategia essenziale per contenere la soggettività. Negli studi osservativi più strutturati, tale esigenza può tradursi nella verifica dell'accordo inter-osservatore e dell'affidabilità delle procedure di codifica; nella pratica professionale può assumere la forma del confronto collegiale sulle note raccolte, della revisione condivisa delle griglie o della discussione sugli indicatori utilizzati. Il punto non è immaginare un'oggettività assoluta, ma rendere le interpretazioni più argomentabili, confrontabili e verificabili (Aureli & Perucchini, 2014; Bakeman & Quera, 2011).

Questi criteri orientano anche l'organizzazione concreta dell'osservazione. Prima di osservare occorre definire lo scopo: conoscere meglio un bambino, comprendere una dinamica di gruppo, valutare l'efficacia di una proposta, monitorare un percorso di autonomia, documentare progressi o progettare un intervento. Occorre poi individuare comportamenti o eventi concreti, limitati e riconoscibili; scegliere il formato più adeguato dello strumento – diario di bordo, note aneddotiche, checklist, scale di frequenza o di valutazione, conteggi o griglie miste – e stabilire tempi sostenibili. Nella scuola dell'infanzia risultano spesso efficaci osservazioni brevi, ripetute e collocate in momenti tipici della giornata, come l'accoglienza, il gioco libero, le attività in piccolo gruppo, le routine, le transizioni o le attività all'aperto. Un ultimo passaggio riguarda la revisione dello strumento. Ogni griglia o schema di osservazione dovrebbe essere provata e affinata, verificando la chiarezza degli indicatori, la non sovrapposizione delle categorie, la sostenibilità dei tempi e l'effettiva utilità dei dati prodotti. La sistematicità, dunque, non coincide con una standardizzazione rigida. Un'osservazione è sistematica non perché segue un protocollo fisso, ma perché dichiara le proprie premesse: che cosa si intende rilevare, in quale contesto, con quali strumenti e secondo quali criteri interpretativi (Cohen et al., 2018). È questa trasparenza che rende il lavoro osservativo condivisibile e aperto al confronto, non la rigidità della procedura.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

9.4. Dall'astratto al concreto: operazionalizzare i concetti

Un passaggio decisivo nella costruzione di strumenti di osservazione riguarda l'operazionalizzazione, cioè la traduzione di concetti generali in indicatori osservabili. Parole come autonomia, collaborazione, partecipazione, attenzione, creatività e autoregolazione orientano spesso il lavoro educativo, ma restano troppo astratte se non vengono precisate. Per osservare in modo sistematico, occorre dunque passare dal concetto al dato, individuando quali aspetti del fenomeno si intendono rilevare e attraverso quali indicatori (Aureli & Perucchini, 2014; Cohen et al., 2018). Il punto di partenza è l'oggetto dell'osservazione. Se l'oggetto è l'autonomia, ad esempio, è necessario chiarire quale dimensione si intende considerare: l'autonomia personale, l'uso dei materiali, la gestione del compito, la relazione con i pari o la richiesta di aiuto. Ciascuna dimensione richiede indicatori diversi. Per l'autonomia personale si potranno osservare comportamenti come indossare il giubbotto, lavarsi le mani o sistemare le proprie cose; per l'autonomia nel compito, l'avvio dell'attività senza sollecitazione, la scelta dei materiali o la persistenza di fronte a una difficoltà; per l'autonomia nella richiesta di aiuto, il fatto che il bambino provi prima una strategia e solo successivamente chieda supporto.

Lo stesso vale per la collaborazione. Dire che si vuole osservare se un bambino "collabora" non è sufficiente, perché la collaborazione può manifestarsi in forme diverse: condividere materiali, rispettare il turno, ascoltare una proposta, negoziare una soluzione, aiutare un pari, contribuire a un gioco comune. Gli indicatori devono quindi essere formulati in termini analitici e osservabili: "presta un oggetto", "accetta la proposta del compagno", "propone una soluzione", "modifica la propria azione in funzione del gruppo", "aiuta un pari senza richiesta dell'adulto". La qualità dell'osservazione dipende in larga parte dalla qualità di questa traduzione.

Operazionalizzare, tuttavia, non significa impoverire il significato dei concetti. Un concetto come autonomia o collaborazione non si esaurisce mai nei suoi indicatori. Gli indicatori servono a orientare lo sguardo, non a sostituire il giudizio professionale. Per questo è opportuno costruire strumenti flessibili, capaci di combinare categorie definite e spazi aperti per le note dell'osservatore. Una griglia sull'autonomia, ad esempio, può includere item osservabili e una sezione dedicata al contesto: il bambino ha agito da solo? Dopo quale consegna? Con quali materiali? In presenza di quali pari? Con quale tipo di sostegno adulto? Senza queste informazioni, il dato rischia di essere formalmente preciso, ma pedagogicamente povero.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

9.5. Osservazione, documentazione e progettazione educativa

L'osservazione acquista pieno significato quando entra in relazione con la progettazione e la documentazione. Non dovrebbe essere considerata un'attività separata dal lavoro educativo, ma una componente del ciclo progettuale: si osserva per comprendere meglio il contesto, si progetta per offrire esperienze coerenti con ciò che è emerso, si osservano le risposte dei bambini, si documentano i processi e si rivedono le proposte. In questa circolarità, l'osservazione sostiene un'educazione attenta alle bambine e ai bambini concreti, non soltanto agli obiettivi dichiarati. Nella scuola dell'infanzia, infatti, la progettazione educativa può trovare nei dati osservativi un punto di partenza essenziale. Se alcuni restano ai margini nelle attività in grande gruppo, può essere opportuno predisporre esperienze in piccolo gruppo; se le transizioni generano disorientamento o conflitti, si può intervenire sull'organizzazione dei tempi e degli spazi; se i bambini mostrano un forte coinvolgimento nella manipolazione di materiali naturali, quell'interesse può diventare l'avvio di percorsi di esplorazione scientifica, linguistica e narrativa. In tutti questi casi, l'osservazione non si limita a registrare ciò che accade, ma orienta la progettazione successiva.

La documentazione rende visibile questo processo. Non consiste nell'accumulare fotografie, prodotti o descrizioni, ma nel selezionare evidenze significative, collegarle a domande educative, mostrare trasformazioni, dare voce ai bambini e sostenere il confronto tra adulti. In questo senso, osservazione e documentazione sono strettamente connesse: senza osservazione, la documentazione rischia di diventare celebrativa; senza documentazione, l'osservazione rischia di restare privata, frammentaria e poco condivisibile. La *pedagogical documentation*, nella tradizione dei servizi educativi per l'infanzia, non è soltanto memoria dell'esperienza, ma strumento di interpretazione, dialogo e riprogettazione, poiché rende le tracce dell'esperienza disponibili alla rilettura condivisa e alla costruzione di nuovi significati educativi (Dahlberg et al., 2013; Rinaldi, 2021).

La dimensione collegiale è decisiva. Il confronto tra insegnanti permette di discutere le interpretazioni, riconoscere possibili bias, progettare interventi comuni e costruire continuità educativa. Quando osservazioni e documentazioni diventano materiale di lavoro condiviso, il gruppo professionale può interrogarsi non solo su ciò che fanno i bambini, ma sulle condizioni che rendono possibili – o difficili – le loro esperienze: quali spazi favoriscono l'esplorazione, quali routine sostengono l'autonomia, quali forme di partecipazione vengono riconosciute e valorizzate dagli adulti e quali, perché meno esplicite, rischiano di rimanere invisibili. In questo senso

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

l'osservazione diventa anche uno strumento di sviluppo professionale individuale e collettivo (Bondioli & Ferrari, 2008).

9.6. Considerazioni conclusive

Considerare l'osservazione come dispositivo professionale significa riconoscerla non soltanto come tecnica di raccolta di informazioni, ma come modalità attraverso cui l'insegnante costruisce conoscenza sul contesto educativo e orienta consapevolmente la propria azione. Nella scuola dell'infanzia, dove molti apprendimenti prendono forma nei gesti, nelle interazioni, nel gioco, nelle routine e nelle modalità di partecipazione quotidiana, osservare consente di attribuire significato a elementi che altrimenti rischierebbero di restare dispersi nell'esperienza ordinaria.
In questa prospettiva, l'osservazione svolge una funzione di mediazione tra esperienza e progettazione. Permette di trasformare impressioni iniziali in dati da verificare, episodi isolati in piste interpretative, segnali impliciti in domande educative. Non sostituisce il giudizio professionale, ma lo sostiene, rendendolo più argomentabile, condivisibile e aperto al confronto. La sua forza, dunque, risiede nella capacità di collegare sguardo, documentazione, riflessione collegiale e riprogettazione delle esperienze.

Imparare a osservare significa allora assumere una postura professionale prudente e riflessiva: definire che cosa si osserva, riconoscere la parzialità del proprio punto di vista, distinguere descrizione e interpretazione, confrontare le evidenze raccolte, evitare letture affrettate o classificatorie. In questo senso, l'osservazione non irrigidisce il lavoro educativo, ma lo rende più responsabile, perché aiuta a fondare le scelte su una conoscenza più attenta di bambine e bambini, dei loro bisogni, delle loro risorse e delle condizioni che favoriscono partecipazione, autonomia e benessere. Il valore dell'osservazione non si esaurisce nel momento della rilevazione. Diventa pienamente educativo quando ritorna alla pratica: quando contribuisce a modificare l'organizzazione degli spazi, a interrogare le routine, a differenziare le proposte e a costruire continuità nel gruppo di lavoro. In questa circolarità, l'osservazione si configura come dispositivo di sviluppo professionale: non un adempimento aggiuntivo, ma una pratica che sostiene la riflessione, la condivisione e il miglioramento dell'azione educativa.

Rimane, però, una questione aperta. Osservare richiede tempo, e il tempo nella scuola dell'infanzia è sempre conteso tra le esigenze della cura, della relazione e dell'organizzazione quotidiana. La sfida, allora, non è soltanto tecnica, ma culturale: riconoscere l'osservazione come parte integrante del lavoro educativo e non come attività aggiuntiva da praticare quando

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

le condizioni lo permettono. Costruire contesti professionali in cui questa pratica sia sostenuta, condivisa e valorizzata è, in definitiva, una questione di qualità educativa.

Bibliografia

Amandini, M. (2018). Professionalità educativa: osservare, progettare, documentare, valutare. In M. Amandini, A. Bobbio, A. Bondioli, & E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia* (pp. 291–304). Brescia: Scholé.

Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. London: Sage.

Aureli, T., & Perucchini, P. (2014). *Osservare e valutare il comportamento del bambino*. Bologna: il Mulino.

Bakeman, R., & Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bondioli, A., & Ferrari, M. (Eds.). (2008). *AVSI. Autovalutazione della scuola dell'infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (3rd ed.). London: Routledge.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). London: Sage.

National Association for the Education of Young Children. (2020). *Developmentally appropriate practice: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.

Rinaldi, C. (2021). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (2nd ed.). London: Routledge.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Parte terza
Parole e luoghi che educano: narrazioni e ambienti per l'infanzia

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

10. Leggere, narrare e giocare col digitale: un laboratorio di Media Education nella scuola dell'infanzia

di *Cosimo Di Bari*

10.1. Educare o vietare? Costruire la competenza digitale dall'infanzia

La presenza del digitale nella vita dell'infanzia si è fatta sempre più capillare negli ultimi due decenni: varie statistiche a livello nazionale e internazionale testimoniano come, a partire dalla diffusione del *touchscreen*, gli schermi siano ampiamente presenti tra le abitudini degli adulti e anche tra quelle di bambine e bambini, già dall'età prescolare (Common Sense Media, 2025; Mascheroni, 2025; Di Bari, Demozzi, Metastasio, 2026).

Intorno a questo tema la pediatria è stato uno dei primi ambiti disciplinari che ha proposto ricerche, riflessioni e linee guida: in particolare, pionieri sono stati gli approfondimenti dell'Accademia Americana dei Pediatri che, dopo essersi pronunciata negli anni '90 rispetto alla televisione, ha proposto una serie di approfondimenti finalizzati in particolar modo a prevenire i possibili effetti negativi dell'esposizione precoce agli strumenti digitali (AAP, 1999; nn, Schifrin, Hill, 2015; Grollo, 2022). Le ricerche intorno a questo tema si muovono, legittimamente, su un ambito di prudenza (Rojal College of Paediatrics, 2026): se da un lato ci sono una serie di studi che testimoniano le conseguenze negative sul piano fisiologico (rispetto a disturbi del sonno, dell'alimentazione, della postura, delle capacità motorie), altri studi sottolineano criticità rispetto alle capacità linguistiche e cognitive. È comunque opportuno sottolineare quanto il dibattito intorno al tema sia aperto e acceso. In particolare, si possono identificare una serie di criticità metodologiche in molte ricerche che cercano di inquadrare questo tema. Un primo elemento di criticità è legato alla difficoltà di produrre analisi longitudinali in una situazione che prevede costanti trasformazioni degli stessi prodotti tecnologici; se da un lato sono in aumento fenomeni di ansia tra gli adolescenti che hanno incontrato precocemente i dispositivi digitali

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

(Haidt, 2024), dall'altro non dovrebbero essere scambiate le correlazioni per causalità (Gallese, Moriggi, Rivoltella, 2025). Al tempo stesso, gli studi basati su evidenze scientifiche per ora sono pochi, poiché sottoporre bambine e bambini molto piccole/-i a *screening* per rilevazioni neuroscientifiche li esporrebbe a conseguenze già di per sé negative (Di Bari et al., 2025). Inoltre, risulta difficile trovare gruppi campioni e gruppi di controllo che prevedano un totale isolamento dai media o comunque definire concretamente i tempi e le modalità di utilizzo. Le citate linee guida pediatriche prodotte dall'AAP offrono indicazioni chiare, che sono proprio l'esito delle citate ricerche. Tuttavia, a fronte di queste indicazioni spesso all'interno di vari contesti che si occupano di divulgazione sul tema, è frequente la tendenza a parlare di "schermi" in modo generale e generico, senza precisare quali tipi di utilizzo vengono fatti, quali contenuti proposti e, soprattutto, non si rileva se e come l'adulto accompagna. Questo produce spesso una forma di disorientamento tra i genitori e, come è stato rilevato dalla ricerca PRIN Di.Co.Each. (Di Bari, Demozzi, Metastasio, 2026), i genitori sentono su di sé una forma di giudizio che spesso si traduce in senso di colpa, senza promuovere una reale presa in carico della questione.

Analizzando le linee guida dell'AAP (e quelle recenti di varie associazioni pediatriche internazionali) si possono identificare alcuni accorgimenti condivisi da declinare in chiave pedagogica: 1) l'invito a non esporre l'infanzia agli schermi fino ai due anni, la necessità di contenere i tempi di esposizione fino ai 4 anni, al massimo un'ora al giorno fino ai 6 anni; 2) la necessità di prevedere un co-utilizzo che si traduca in un accompagnamento attivo, che sostiene, incoraggia e invita a verbalizzare durante e dopo la fruizione; 3) la selezione dei contenuti (evitando che i bambini incontrino immagini, parole e argomenti non adeguati all'età); 4) la preferenza per modalità di utilizzo interattive, che prevedono una relazione tra ciò le azioni del fruitore e ciò che appare sullo schermo.

Le riflessioni dello psichiatra francese Serge Tisseron risultano in linea con queste indicazioni: egli sottolinea infatti che gli schermi digitali, se utilizzati consapevolmente, a partire dai tre anni possano attivare tanto l'intelligenza intuitiva quanto quella ipotetico-deduttiva (Tisseron, 2024). Lo stesso Tisseron suggerisce che l'educazione agli schermi non prenda avvio soltanto all'arrivo del primo smartphone, ma venga impostata precocemente, favorendo una graduale costruzione di competenze, attraverso una strategie basata su "3A": accompagnamento (non un semplice stare accanto, ma osservare, sostenere e dialogare), alternanza (la proposta di stimoli variegati, oltre al digitale) e autoregolazione (evitando di calare dall'alto i divieti o le regole, ma condividendole, spiegandole e co-costruendole). Queste idee di Tisseron hanno trovato riscontro in alcune esperienze che si sono prefissate

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

di lavorare precocemente sulla costruzione della competenza digitale. Parlando di Media Education da zero a sei anni (Di Bari e Mariani, 2018; Metastasio, 2021), per esempio, non si tratta di invadere i contesti educativi con strumenti digitali. Si tratta piuttosto di avviare un lavoro con i genitori, per promuovere informazioni, sensibilizzazioni e prese di consapevolezza; parallelamente, in modo conforme alle indicazioni pediatriche, è possibile progettare e realizzare attività che promuovano un uso attivo, consapevole, creativo e critico (in proporzione all'età) degli strumenti digitali (Di Bari, 2026).

Questo approccio è collegabile a quello che, alla fine degli anni '70, Neil Postman suggeriva a seguito della crescente presenza degli schermi televisivi, che stavano cambiando gli equilibri all'interno della cultura, mettendo in secondo piano la scuola (Postman, 1981). Egli auspicava un ruolo omeostatico alla scuola stessa, chiamata non a "rimuovere" i media (operazione ormai impossibile da attuare), ma a leggerli criticamente, adoperandosi affinché non andassero smarrite forme di sapere utili per l'essere umano. L'approccio che a fine anni '70 Postman proponeva (per la TV, a partire dai 6 anni) può essere rilanciato e attualizzato oggi: impedire a bambini e bambine di essere esposti agli schermi può risultare complesso; piuttosto, occorre chiedersi come equilibrare tale presenza senza sottrarre esperienze e favorendo usi più consapevoli, critici e creativi.

10.2. L'istinto di narrare (nella prima infanzia)

Lo "stato di salute" della narrazione negli ultimi decenni è stato oggetto di varie riflessioni, provenienti da differenti ambiti disciplinari. Se, da un lato, molti autori durante il XX secolo hanno descritto la "crisi della narrazione" (Bernardelli, 2006; Benjamin, 2011; Han, 2024), altri identificano proprio al raccontare storie una funzione strutturale e costitutiva della vita umana e una matrice determinante per lo sviluppo del pensiero (Bruner, 1988; Gottschall, 2014). Tra i fattori che causano la citata crisi spesso viene identificata la diffusione di "strumenti del comunicare" che si servono di linguaggi multimediali: prima la radio e il cinema, poi la Tv e il PC, per arrivare fino agli schermi touchscreen e ai social network o, più recentemente, all'intelligenza artificiale generativa.

Le citate posizioni sono soltanto apparentemente in contraddizione tra loro: da un lato è riscontrabile un calo nella lettura di libri e di romanzi, dall'altro però la presenza di narrazioni nella vita quotidiana dei soggetti non è affatto diminuita. Possiamo notare come si sia modificato il rapporto con la testualità e si siano trasformati i contesti nei quali avviene l'incontro

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

con le storie, che oggi passano sempre più anche dagli schermi e quindi da strumenti multimediali e interattivi.

Questa persistenza della narrazione è testimoniata (e garantita) anche dalla presenza degli albi illustrati nella prima infanzia. Se nidi e scuole dell'infanzia riconoscono una funzione sempre più centrale alla lettura, la consapevolezza dell'importanza di leggere con le bambine e i bambini è sempre maggiore anche tra le famiglie. Una testimonianza di questa rilevanza contemporanea arriva anche dal mercato editoriale per l'infanzia che, sia in termini di titoli stampati sia in termini di copie vendute, è tra i più produttivi. Anche se nell'epoca contemporanea è molto più probabile che un bambino o una bambina abbiano visto almeno un episodio di *Masha e Orso* di *Peppa Pig* piuttosto che abbiano incontrato un classico *evergreen* della letteratura per l'infanzia come *Il paese dei mostri selvaggi* di Maurice Sendak, si può notare come, grazie alla formazione del personale educativo dei servizi 0-6, grazie al lavoro di biblioteche, associazioni e librerie per bambini, gli albi illustrati sono una presenza sempre più frequente nella vita dell'infanzia. L'albo illustrato risulta prezioso perché incoraggia lo sviluppo cerebrale, allargando il vocabolario e favorendo preziose connessioni neurali; è utile per promuovere l'immaginazione narrativa (Nussbaum, 1999) e per favorire l'intelligenza emotiva (Goleman, 1996), oltre che per stimolare la creatività. L'albo illustrato in particolar modo favorisce la *visual literacy*, dato che l'infanzia è incoraggiata a mettere in relazione ciò che ascolta con un'analisi delle immagini; stimola una comprensione basata sulla sequenzialità logica; incoraggia l'esplorazione di metafore e significati complessi e la lettura dell'inatteso; apre "porte segrete" attraverso le quali nutrire l'immaginario dell'infanzia. Oltre a questi aspetti, è riconosciuto un ruolo prezioso in particolar modo alla sua capacità di favorire un legame tra chi legge e chi ascolta, tanto che la pratica della lettura condivisa (definita in alcuni casi "lettura ad alta voce") è stata identificata come un fattore estremamente positivo per la crescita dell'infanzia (Bacchetti, 2013; Barnett, 2024; Batini, 2022; Cantatore e Barsotti, 2019; Greco, 2022; Grilli, 2021; Hamelin, 2012; Terrusi, 2012).

Gli albi illustrati all'interno dei nidi e delle scuole dell'infanzia possono assumere un ruolo fondamentale per stimolare esperienze e per incoraggiare la capacità di ascoltare e di narrare storie. Se è frequente il ricorso all'albo per collegarsi ad esperienze previste dai progetti educativi e dal PTOF, una funzione fondamentale sta proprio nello stimolare il pensiero narrativo, al fine di rendere il bambino e la bambina capace di creare storie. Lo storytelling nei contesti educativi risulta prezioso anche perché porta i bambini a diventare produttori di storie condivise: queste attività possono essere proposte in cerchio con una partecipazione diffusa che porti a elaborare una narra-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

zione collettiva capace di far emergere tanto i vissuti individuali quanto quelli del gruppo. In questo processo il digitale può avere una funzione preziosa, sia nell'entrare in dialogo con le pratiche analogiche (come il *Kamishibai*), sia per favorire la creazione di contenuti multimediali, immersivi e interattivi (Bonaccini e Contini, 2019; Marangi, 2023; Di Bari, 2026).

10.3. Il potenziale del dialogo tra narrazione e digitale

Oltre a promuovere abitudini sane, che non prevedano in famiglia l'utilizzo dei dispositivi digitali come se fossero dei "ciucci", è possibile chiedersi, sulla base di quanto definito nelle pagine precedenti (e quindi cercando di promuovere un approccio "ecologico"), come le scuole dell'infanzia possano favorire un rapporto più attivo e consapevole con tali strumenti.

Tra le possibilità maggiormente esplorate dai servizi educativi 0-6 in questa direzione c'è la possibilità di fare ricorso agli strumenti digitali per promuovere l'incontro dell'infanzia con le narrazioni. Tale incontro può avvenire in varie modalità, per esempio la promozione della lettura, il ricorso a una documentazione partecipata, lo storytelling.

Il primo punto riguarda la promozione della lettura: come efficacemente notato da Gino Roncaglia (2020), l'approccio non dovrebbe cercare di incoraggiare un rapporto con la lettura che passi necessariamente dal digitale e che quindi incrementi i tempi di esposizione agli schermi; si dovrebbe invece chiedersi come il digitale possa favorire un rapporto più intimo, più frequente e più consapevole con la lettura. All'interno dei servizi educativi questo può passare dal collegamento di un PC o un tablet al proiettore (o, dove presente, alla LIM) e dalla fruizione della storia mentre si fanno scorrere le immagini più grandi sulla parete o sullo schermo grande. Si può pensare a esperienze analoghe non in sostituzione della lettura analogica, ma in termini occasionali e soprattutto integrativi, per promuovere una maggiore partecipazione. Per esempio, nei casi in cui la lettura stimola il movimento, si può così favorire spostamenti nella stanza; per libri senza parole o libri brulicanti può diventare possibile indugiare sui dettagli, favorendo l'osservazione condivisa. Non si tratta quindi di promuovere la lettura digitale come se fosse una moda, ma di chiedersi come il digitale possa arricchire l'esperienza di lettura (Di Bari, 2026). La documentazione partecipata è un'altra attività potenzialmente significativa per favorire un incontro esplorativo e riflessivo con gli strumenti digitali. Se la consapevolezza sull'importanza della documentazione nello 0-6 è andata esponenzialmente crescendo negli ultimi decenni, è interessante notare come essa sia passata dall'essere considerata una modalità di racconto alle famiglie delle attività

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

svolte nei servizi educativi a essere valorizzata come un elemento generativo di riflessività per tutti gli attori che si occupano dell'educazione dell'infanzia (De Rossi & Restiglian, 2013). In quest'ottica, possono essere significative le esperienze che invitano i bambini a usare attivamente i dispositivi per scattare fotografie (tanto negli spazi esterni quanto in quelli interni) e per raccogliere tracce audio (per esempio: verbalizzazioni, suoni naturali altri rumori dello spazio cittadino). Questa modalità di documentazione può partecipare alle attività di "raccolta" e di "catalogazione" che offrono all'infanzia l'occasione per riflettere e pensare.

La terza modalità richiama allo storytelling. Si è già sottolineata nel paragrafo precedente la centralità della narrazione per l'essere umano e in particolar modo per l'infanzia. L'uso progettuale dei dispositivi digitali può diventare stimolare e incoraggiare la propensione dell'infanzia a inventare storie, generando occasioni di condivisione e di ascolto reciproco. Se l'invenzione di una storia in cerchio è già un'esperienza preziosa da promuovere nell'infanzia, attività che prevedano un consapevole ricorso allo strumento digitale possono favorire l'opportunità di riascoltarsi, ma anche quella di combinare più linguaggi: per esempio, associare fotografie a segmenti di storie (o viceversa) può nutrire il processo creativo e si possono ricercare significativi "binomi fantastici" (Rodari, 1973).

10.4. Progettare il dialogo tra narrazione e digitale

In questo paragrafo si individuano alcuni spunti che possono essere utili nella progettazione di un laboratorio che, pensato per la scuola dell'infanzia, preveda la valorizzazione del dialogo tra narrazione e digitale.

Cornice mediaeducativa. Come prima precisazione fondamentale si intende rimarcare che questa esperienza non sia promossa in modo occasionale e decontestualizzato rispetto alle altre attività della scuola dell'infanzia. È al contrario suggeribile che il laboratorio sia inserito in una cornice educativa che promuova frequenti spunti di Media Education. Ciò significa *in primis* sensibilizzare i genitori su rischi e opportunità del digitale, favorendo al tempo stesso approcci che non prevedano usi deleganti o anestetizzanti dalla tecnologia ma che, al contrario, mirino alla graduale costruzione della competenza digitale.

Scelta dell'albo illustrato. Partire da un albo illustrato può essere una scelta utile per rimarcare che la proposta non prevede di sostituire esperienze analogiche ma si ricerca una proficua integrazione. Partire dall'albo illu-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

strato per educare al digitale significa riconoscere e valorizzare quel potenziale generativo che esso possiede e stabilire una sinergia tra linguaggi diversi. Gli albi possono essere scelti in funzione di esperienze pregresse, collegandoli dei temi del PTOF o di altri aspetti osservati all'interno della sezione. Auspicabile è anche cercare di essere sempre aggiornati sugli albi in uscita, senza affidarsi solo ai classici, ma pescando anche tra la ricchissima produzione contemporanea, magari valorizzando anche esperienze editoriali (come Minibombo) che hanno sperimentato queste contaminazioni.

Analisi dell'albo illustrato e collegamenti al digitale. La lettura dell'albo illustrato può essere il primo passo della progettazione dell'attività. Come avviene per esperienze che vengono pensate solitamente all'interno del PTOF, anche in relazione al digitale è possibile chiedersi quanto gli spunti trovati nel testo possano diventare uno stimolo e quanto il digitale possa rappresentare una risorsa stimolante. Se nel paragrafo successivo si vedrà in particolar modo l'utilizzo di *Chiedimi cosa mi piace*, si può ipotizzare di partire anche da albi come *Il mondo sottosopra* di Mario Ramos (per favorire una pluralità di prospettive), *Gastone Musone* (per un lavoro sulle emozioni), *A caccia dell'Orso* (per un'esplorazione sonora dell'ambiente), ecc., ciascuno con "espansioni" specifiche.

Favorire un utilizzo attivo dei dispositivi. Se la fruizione dell'albo illustrato è la "scintilla", è poi possibile pensare attività che, mettendo in gioco la corporeità il movimento, prevedano anche l'utilizzo dei dispositivi digitali. Rilevante è soprattutto progettare fruizioni attive, nelle quali gli allievi e le allieve si facciano esploratori, documentatori o comunque creatori di contenuti. Questo può passare per esempio dal ricorso alla fotocamera, a sondini, a webcam portatili, a registratori di suoni e altri dispositivi che consentono la raccolta di informazioni e l'espressione multimediale. I bambini vengano ritenuti erroneamente "esperti" e "competenti" in modo quasi innato: in realtà, proponendo strumenti tecnologici meno noti si può rilevare un certo spiazzamento, che evidenzia una necessità di costruire competenze. Questo processo di educazione al digitale, se condotto attraverso una regia educativa, può favorire problematizzazione e può diventare generativo di nuove scoperte, di utilizzi più consapevoli, più critici e più creativi.

Documentazione. Nel laboratorio un ruolo fondamentale spetta alla documentazione. Partendo dalla "tradizionale" raccolta di materiali audiovisivi delle educatrici, si può anche avvalersi di foto, audio e video che vengono realizzati digitalmente da bambini e bambine, che poi possono essere montati fino a creare dei contenuti da fruire successivamente affinché di-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

ventino utili per rileggere da nuove prospettive l'esperienza. Tali "prodotti" non sono in sé il fine dell'esperienza, anzi devono essere considerati come strumenti per indagare e riflettere (con l'infanzia stessa) intorno al "processo" vissuto.

Invenzione. Oltre a partire da albi illustrati che favoriscano la fruizione di storie già esistenti, il laboratorio può valorizzare la produzione e la creazione di nuove narrazioni. Tale creazione può essere stimolata attraverso il dialogo e la sinergia tra i differenti stimoli sensoriali che possono arrivare da vari contenuti multimediali. In particolare, può essere interessante pensare a una "grammatica della fantasia" nutrita attraverso "sassi nello stagno" gettati dai compagni, attraverso un mutuo sostegno e attraverso una condivisione di idee: l'elaborazione digitale di queste storie può poi generare prodotti che siano capaci di portare nuova attenzione sul processo, favorendo così riflessività e consapevolezza.

Allargare l'esperienza. Visto che la cornice, come anticipato, è mediaeducativa, è possibile, anzi auspicabile, prevedere un allargamento dei partecipanti al laboratorio senza limitarlo all'infanzia. Si può, per esempio, proporre il laboratorio ai genitori, al fine di costruire una narrazione per i figli; si può anche prevedere la formula del Family Lab, che porta le bambine e i bambini ad interagire con i genitori nel compito di creare attivamente dei contenuti digitali. Queste proposte, come testimonia l'esperienza del progetto Di.Co.Each. (Di Bari, Demozzi, Metastasio, 2026), possono riscuotere maggiore adesione rispetto a incontri tematici (ai quali rischiano spesso partecipare i genitori già più sensibili) e, piuttosto che focalizzarsi sul senso di colpa, avviano momenti stimolanti di riflessione per gli adulti.

10.5. Un esempio laboratoriale

Il laboratorio illustrato di seguito potrebbe essere svolto in vari contesti della scuola dell'infanzia, sia in sezioni miste che in sezioni omogenee: la proposta può essere calibrata in modalità differenti a seconda dell'età e delle competenze dei partecipanti, oltre che dei bisogni specifici rilevati durante l'osservazione. La proposta prende avvio a partire dalla lettura di un albo illustrato. A titolo di esempio, si individua *Chiedimi cosa mi piace*, di Bernard Waber, illustrato da Susy Lee (2016, editore Terre di Mezzo). La lettura viene proposta con una proiezione che consente una migliore fruizione, ma simultaneamente si fa ricorso anche al libro cartaceo, per rimarcare la matrice analogica del libro e l'approccio integrativo (e non sostitutivo).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

All'interno di questa esperienza è preferibile avere le varie foto dell'albo in sequenza, senza avvalersi di filmati video che lo mostrano. Per quanto tanti albi illustrati siano presenti all'interno di canali streaming come Youtube, è utile, nella lettura con i bambini, non avere un vincolo esterno che stabilisca i tempi: se è l'insegnante a scorrere digitalmente (come avviene per lo sfogliare la carta) è possibile rispettare meglio il desiderio di partecipazione e di lettura condivisa dei bambini e delle bambine.

Le caratteristiche dell'albo illustrato sono significative per varie esperienze che possono essere vissute da bambine e bambini da 3 a 6 anni: la storia narra di un adulto (presumibilmente il padre) e una bambina che trascorrono una giornata attraversando vari spazi esterni fino al rientro a casa e all'addormentamento. L'elemento determinante della storia è il dialogo che nutre una relazione autentica, aperta, stimolante e arricchente. Particolarmente significativa è la postura dell'adulto che sta al gioco proposto dalla bambina, raccogliendo l'incessante e instancabile invito a chiedere "cosa le piace". Raramente l'adulto (e in particolare il genitore) ha il tempo di esser-ci così a lungo per l'infanzia, ma dalla narrazione emerge quanto il bisogno della bambina sia "fatico", cioè risponde all'esigenza di tenere vivo un contatto fatto di emozioni, di rassicurazioni, di spiazzamenti, di giocosità ma anche di affetto. Il "perché mi piace sentirtelo raccontare", esplicitato dalla bambina durante uno dei dialoghi è il chiaro segnale dell'apprezzamento per un tempo condiviso, fatto di sguardi, di attenzione e di cura, che arriva fino al prolungato momento della buonanotte. Trattandosi di un albo illustrato che assegna molta importanza alle illustrazioni, la lettura attraverso il proiettore può essere particolarmente significativa perché consente di indugiare sulle immagini, per trovare una relazione col testo scritto e per individuare anche dettagli non menzionati da chi legge. Inoltre, la proiezione può favorire un senso di immersione all'interno dei contesti (prevalentemente esterni) in cui si svolge la storia, gustandosi il dialogo tra i due protagonisti.

Dopo aver letto la storia, è possibile pensare a una consegna che renda protagonista l'infanzia, portandolo a immedesimarsi e a vivere esperienze legate alla storia fruita. Per questo, si ipotizza di invitare ciascun bambino a trovare qualcosa nello spazio circostante che "piace", offrendo la libertà di fruire tanto degli spazi esterni quanto di quelli interni. La consegna però non è di portare fisicamente l'oggetto, anche per evitare che vengano "strappate" foglie, fiori o altri elementi naturali; piuttosto si chiede di fermarsi a guardare l'oggetto e di chiamare l'insegnante quando si è osservato attentamente e si è scelto un punto di vista che ci piace su di esso. A turno, servendosi di una macchina fotografica digitale messa a disposizione dall'insegnante, i bambini e le bambine potranno realizzare uno scatto dell'oggetto individuato: per quanto la fotocamera sia ormai incorporata

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

all'interno di ogni smartphone, è preferibile usare uno strumento apposito. Questa scelta è auspicabile dal punto di vista pedagogico perché aiuta a comprendere le possibilità che il digitale offre, senza lasciarsi distrarre da altre "sirene" che lo smartphone può offrire. Tutte le fotografie realizzate possono essere trasferite su PC e proiettate nello schermo, affinché ciascun bambino possa descriverle, spiegarle e raccontarla ai compagni. Durante la proiezione, prima di ascoltare le spiegazioni di chi ha scattato la foto, è possibile chiedere al gruppo di formulare ipotesi rispetto al dettaglio osservato, interrogandosi su cosa potrebbe piacere a chi ha realizzato lo scatto. Dopo aver ascoltato le ipotesi, l'autore o l'autrice della foto possono spiegare cosa piace della foto. Le frasi pronunciate, collegabili all'approccio del Photovoice (Luini, 2025), in proporzione all'età degli alunni e delle alunne, possono essere raccolte attraverso un registratore vocale, per confluire poi in un prodotto documentativo che (servendosi di strumenti quali Book Creator) può essere fruito sia dai bambini sia dalle famiglie. La tecnica proposta risulta particolarmente utile, *in primis* per consentire ai bambini di esprimersi attraverso un linguaggio iconografico, in linea con quanto proposto nell'approccio a mosaico da Clark e Moss (2014). Al tempo stesso, partire dagli oggetti (tanto da quelli raccolti, quanto da quelli fotografati) è strettamente collegabile alle pratiche di ludobiografia, che associano la dimensione ludica a quella di narrazione di sé, come efficacemente illustrato da Staccioli (2010).

Un ulteriore passaggio, possibile soprattutto con il gruppo dei grandi che si apprestano ad andare nell'anno successivo alla scuola primaria, potrebbe essere quello di proporre l'invenzione di una storia. A partire dall'immagine che viene proiettata ciascun bambino (non necessariamente colui o colei che ha scattato la foto) può inventare un segmento di una storia, che sia legato al segmento inventato precedentemente. Anche in questo caso, la registrazione della voce dei bambini offre la possibilità di dar vita successivamente a un albo illustrato digitale, nel quale le bambine e i bambini possono riconoscersi come autori e come attori. L'albo potrebbe essere intitolato *Chiedete*ci *cosa* ci *piace* con una rappresentazione collettiva delle cose che piacciono, che interessano o stimolano la curiosità del gruppo. Si sono ipotizzate soltanto alcune attività, che potrebbero essere personalizzate in funzione dell'età e del contesto specifico: è possibile, per esempio, anche visionare la foto nello schermo interno e avviare una "ricerca" collettiva del dettaglio; si possono stampare le fotografie e realizzare un *memory*; si può annotare a partire dalle parole dei bambini una descrizione della fotografia e usarla come *prompt* per generare un'immagine con l'intelligenza artificiale, ecc.

Un'interessante variante è legata alla possibilità di proporre l'attività a un gruppo di genitori o, come è stato fatto nell'ambito del PRIN Di.Co.Each., proporla alle famiglie: in questa esperienza risultano interes-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

santi l'invito al genitore ad aver cura della relazione (esplicito nell'albo illustrato) ma anche la possibilità di scoprire attivamente usi più attivi dei dispositivi, valorizzando l'accompagnamento, che è stato menzionato come approccio fondamentale per educare al digitale. È molto significativo notare come i genitori coinvolti in questi laboratori si siano molto sorpresi della "generatività" delle immagini: in un caso, un bambino ha scattato una fotografia a una foglia di acero, ma poi nella spiegazione ha spiazzato tutti sostenendo che si trattava per lui di una stella marina (presente nell'albo illustrato); o, ancora, una bambina di tre anni ha scelto che la "cosa" che le piaceva era la mamma e, vedendola proiettata nello schermo, ha rilevato le differenze (grande/piccola; ferma/immobile; sorridente/seria).

La stessa attività, come proposta all'interno del laboratorio condotto nel ciclo di seminari che danno origine a questo volume (presso il Dipartimento FORLILPSI dell'Università di Firenze) nel marzo 2026, può essere proposta a educatrici e insegnanti dello 0-6: nei casi in cui è stata proposta, questa attività ha portato ciascun partecipante a raccontare qualcosa di sé, condividendo stati emotivi, preoccupazioni, aspirazioni e attitudini che difficilmente sarebbero potuti emergere in altro modo.

Bibliografia

American Academy of Pediatrics. (1999). Media education. *Pediatrics, 104*(2), 341–343.

Bacchetti, F. (2013). *Percorsi della letteratura per l'infanzia*. Bologna: CLUEB.

Barnetti, M. (2024). *La porta segreta*. Milano: Terre di Mezzo.

Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce*. Roma: Carocci.

Benjamin, W. (2011). *Il narratore*. Torino: Einaudi.

Bernardelli, A. (2005). *La narrazione*. Roma-Bari: Laterza.

Bonaccini, S., & Contini, A. (2019). *Il digital storytelling nella scuola dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.

Brown, A., Shifrin, D., & Hill, D. L. (2015). Beyond "Turn it Off". *AAP News, 36*(10), 54.

Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1986).

Cambi, F., & Piscitelli, M. (Eds.). (2005). *Complessità e narrazione*. Roma: Armando.

Cantatore, L., & Barsotti, S. (2019). *Letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Clark, A., & Moss, P. (2014). *Ascoltare i bambini*. Parma: Edizioni Junior.

Common Sense Media. (2025). *The Common Sense Media census: Media use by kids age zero to eight*.

De Rossi, M., & Restiglian, E. (2013). *Narrazione e documentazione*. Roma: Carocci.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Di Bari, C. (2026). *Educare al digitale*. Roma: Carocci.
Di Bari, C., Balboni, I., D'Antonio, C., & Giamberini, E. (2025). Digital competence in early childhood: The dialogue between pedagogy and neuroscience for screen education in the Di.Co.Each project. *Media Education, 16*(1), 35–47.
Di Bari, C., Demozzi, S., & Metastasio, R. (Eds.). (2026). *Costruire la competenza digitale dalla prima infanzia*. Roma: Anicia.
Di Bari, C., & Mariani, A. (Eds.). (2018). *Media Education 0-6*. Roma: Anicia.
Gallese, V., Moriggi, S., & Rivoltella, P. C. (2025). *Oltre la tecnofobia*. Milano: Raffaello Cortina.
Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli. (Opera originale pubblicata nel 1995).
Gottschall, J. (2014). *L'istinto di narrare*. Torino: Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 2012).
Greco, I. (2022). *Leggere l'inatteso*. Torino: Il Leone Verde.
Grilli, G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini*. Roma: Donzelli.
Grollo, M. (Ed.). (2022). *Pediatri custodi digitali*. Vittorio Veneto: IAM.
Haidt, J. (2024). *La generazione ansiosa*. Milano: Rizzoli. (Opera originale pubblicata nel 2024).
Hamelin. (2012). *A occhi aperti*. Roma: Donzelli.
Han, B.-C. (2024). *La crisi della narrazione*. Torino: Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 2023).
Luini, L. (2025). *Photovoice con bambine e bambini*. Milano: FrancoAngeli.
Marangi, M. (2023). *Addomesticare gli schermi*. Brescia: Scholé.
Mascheroni, G. (2025). *Per i bambini*. Firenze: Mondadori Università.
Metastasio, R. (Ed.). (2021). *Le media education nella prima infanzia (0-6)*. Milano: FrancoAngeli.
Nussbaum, M. C. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci. (Opera originale pubblicata nel 1997).
Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
Royal College of Paediatrics and Child Health. (2026). *Screen time and online harms*.
Roncaglia, G. (2020). *L'età della frammentazione*. Roma: Carocci.
Staccioli, G. (2010). *Ludobiografia*. Roma: Carocci.
Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati*. Roma: Carocci.
Tisseron, S. (2024). *3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: Scholé.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

11. Mediando tra diversità e affinità: la prospettiva pedagogica interculturale sin dall'infanzia

di *Zoran Lapov*

11.1. Qualche domanda per cominciare

Il presente saggio si articola attorno a tre interrogativi: oltre a fare da guida tra i contenuti, queste domande sono pensate per offrire spunti di riflessione ai professionisti impiegati nei servizi per l'infanzia e nella scuola primaria. Nello specifico, ci si chiede:

- Come si declinano le *diversità – insieme alle affinità – nelle loro dimensioni formative* e come si possono incorporare nei percorsi di formazione, nei contenuti curricolari e nella pratica educativa?
- Come far diventare la *diversità una competenza pedagogica* a carattere *interculturale*: quali sono i requisiti e quali le competenze che determinano la crescita professionale in tale direzione?
- In che modo la fenomenologia della *cultura* può essere declinata nei termini di una "segmentazione" dinamica di significati: riuscite a pensarla come una rete di *segmenti (di culture)* in continua interazione, anziché sotto forma di un "monoblocco"?

11.2. Premesse necessarie, a partire dalle misconcezioni

Quella interculturale è una *prospettiva socio-pedagogica* che contempla una visione del mondo fondata sull'integrazione dinamica e complessa tra *saperi e pratiche*, alimentata da un costante esercizio critico-riflessivo: un approccio che poggia su principi pedagogici, quali l'interazione, la condivisione e il rinnovamento, i quali offrono l'opportunità di riconoscersi reciprocamente come portatori di diversità, interlocutori alla pari e quindi potenziali *agenti di cambiamento*. Il dato, però, continua a non essere universalmente acquisito: sebbene il suo terreno d'elezione rimanga proprio quel-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

lo educativo, parte del variegato universo pedagogico stenta a cogliere la dimensione interculturale nella sua *essenza critico-riflessiva, interagente e relazionale* che attraversa la disciplina in tutte le sue declinazioni.

Un'altra *misconcezione* che affligge questa prospettiva è quella che, fin troppo spesso e in maniera oltremodo generalizzata, tende a essenzializzare i principi, i significati, i valori, sino ai contenuti teorici e pratici di matrice interculturale, relegandoli in uno spazio "riservato", dedicato a gruppi o contesti specifici: si continua, grazie a siffatta distorsione interpretativa, a percepire e a proporre quella interculturale come una pedagogia o una forma di educazione a parte, a sé stante, concezione che la rende un *sapere settoriale*, supplementare, episodico, soggetto quindi ad un *impiego interventistico* e occasionale, giacché dettato dall'occorrenza (Lapov, 2024b, pp. 33-35); per di più, questa "occorrenza" viene pressoché esclusivamente associata alla mobilità umana inter- e transnazionale, riconducendo cioè la diversificazione delle società umane, ma soprattutto le variazioni e interazioni interdisciplinari in ambito pedagogico, alle diversità *altre*, percepite tali poiché importate, aggiunte dall'esterno, immigrate, per l'appunto *diverse*. Risulta, pertanto, doveroso richiamare alcuni fondamenti della prospettiva interculturale per comprenderne il valore, sia nell'evoluzione della disciplina pedagogica, sia nella formazione alla cittadinanza attiva sin dai primi anni di vita. Germogliata in diversi ambiti disciplinari prima di evolversi in una prospettiva socio-pedagogica, l'elaborazione – successivamente designata come *interculturale* – ha il merito di aver portato la riflessione pedagogica a decostruire e superare l'idea di *cultura* intesa come entità statica e immutabile, neutra e lineare: compito ostico, ma centrale, quello di affrancarsi dall'equazione che riduce la cultura a un mero riflesso dell'appartenenza etnica e/o nazionale (*usi e costumi*, *norme condivise*, *pensiero*), persino sovrannazionale (*cultura europea*, *cultura occidentale*, *cultura orientale*), o tarata su un gruppo o una classe sociale (*cultura alta*, *cultura popolare*), o su un periodo con la rispettiva tradizione – appunto – "culturale" (*cultura classica*); d'altro canto, in termini maggiormente socio-pedagogici, non è possibile nel XXI secolo ignorare i *saperi altri* e continuare a ispirarsi a una sola fonte culturale, a una sola tradizione pedagogica, a una sola storia, ovvero a un solo pensiero che, su queste basi, rischia di diventare unico e – peggio ancora – dominante.

In un determinato momento storico, lo sviluppo delle scienze sociali ha permesso di riconoscere i caratteri eterogenei e complessi dei gruppi umani, sancendo, tramite l'indagine empirica, l'intima connessione tra le loro strutture sociali e le rispettive manifestazioni culturali. Il merito di aver aperto la strada in tal senso spetta agli antropologi, a cominciare dai padri fondatori di indirizzo evoluzionista attivi a metà dell'Ottocento (Lewis Henry Morgan ed Edward Burnett Tylor), per poi affinarsi verso la fine del secolo con la visio-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

ne relativista e pluralista inaugurata da Franz Boas (1896); questa avanzata epistemologica culminò poi nelle conquiste novecentesche dell'antropologia culturale, tra cui gli studi di Margaret Mead, interessata tra l'altro all'educazione in famiglia e nella società (1928, 1930), e l'impegno di Claude Lévi-Strauss che vi contribuì con il suo approccio strutturalista (2015 [1958]) e con la sua attiva opera antirazzista (1952). Questi, più molti altri studiosi e studiose, hanno afferrato il senso di una circostanza semplice in quanto onnipresente: il fatto che vivevano in società multiculturali, nelle quali ogni espressione culturale era parimenti valida e rispettabile.

Nel loro complesso, queste acquisizioni ci offrono la possibilità di inquadrare la cultura come *produzione antropica in continua evoluzione* (Lapov, 2023, p. 213). Ebbene, non era sufficiente; questa metamorfosi epistemologica, per quanto enorme, non rispondeva a una serie di interrogativi, dal momento che non riusciva a giustificare la sussistenza di varianze, interlingue, sovrapposizioni, o meglio: progressivamente se ne sono accorti tutti, persino gli evoluzionisti, ma non erano in grado di compiere il passo successivo, ovvero di esprimere tale consapevolezza a parole, di comunicarla a sé stessi, per arrivare a inquadrare questa continua prassi – che avvertivano – e che si componeva di interazione, condivisione, scambio di segmenti di culture.
È possibile affermare che gli *apporti della pedagogia*, allora in fase di profonda ristrutturazione e rinnovamento, siano stati cruciali per arrivare a maturare – attraverso un dialogo interdisciplinare con antropologia, sociologia, linguistica, studi culturali, psicologia e altre discipline – la cognizione che le società umane, da multiculturali, potessero diventare anche interculturali.

Come anticipato sopra, si tratta di interazione che porta a trasformazione. In parafrasi: un movimento di riforma e quindi innovamento dell'educazione, per dirla con il primo teorico della prospettiva pedagogica interculturale James A. Banks (1994), ripresa poi e corroborata dai suoi colleghi e colleghe, tra le più vicine Geneva Gay (2000), che aveva sviluppato importanti espansioni sul piano didattico-curricolare. Sulla stessa scia, Jagdish Singh Gundara (2000, 2006) si apprestava a chiarire come le differenze sociali, culturali, linguistiche o di altra natura, per essere autenticamente valorizzate e promosse dal singolo al collettivo e viceversa (*dimensione glocale*), andassero integrate nei curricoli e nei programmi scolastici.

Questi tre spunti storici, che hanno servito ai posteri da apripista (anche se non assodati in tutte le tradizioni, come ad es. in quella italiana!), ci permettono di riallacciarci al discorso avviato all'inizio per ribadire quanto la prospettiva interculturale sia insita in ogni declinazione – epistemologica, teorico-concettuale, analitico-riflessiva, progettuale, metodologico-operativa, pratico-applicativa e didattico-curricolare – della scienza pedagogica. E difatti, ogni atto educativo e ogni processo formativo implicano

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

l'incontro tra differenti orizzonti pedagogici, l'interazione tra soggettività uniche, la contaminazione feconda con apporti di altre culture epistemiche, rendendo in tal modo l'approccio interculturale una condizione trasversale a qualsiasi azione pedagogico-educativa.

In sostanza, la *prospettiva interculturale* attraversa la disciplina pedagogica nella sua totalità consentendole di aprirsi a una *pluralità* di modelli socio-culturali, indirizzi educativi e declinazioni teorico-pratiche: anziché limitarsi alla mera "gestione" delle alterità, si impegna a promuovere una radicale messa in discussione delle dinamiche socio-pedagogiche; si distingue per il suo intrinseco *approccio critico-riflessivo* e per l'*impianto metodologico-operativo* che, nel rendere i contesti e i processi formativi *più equi*, conferiscono alla pedagogia del XXI secolo maggiore *qualità ed efficacia*.

11.3. Formarsi interculturali: da *stato* a *moto*

Subentra inevitabilmente la necessità di tracciare i contorni del rapporto che intercorre tra due situazioni sovrapponibili, anche somiglianti, ma non equivalenti: e lo faremo avvalendoci di due categorie grammaticali che esplicitano bene i punti in comune e quelli che invece contraddistinguono una realtà multiculturale da un'altra che si basa sull'approccio interculturale. Innanzitutto, le protagoniste di entrambe sono società umane, culture, relazioni: il fatto che tali elementi si trovano disposti diversamente e agiscono in maniera disuguale nelle due circostanze induce a considerarle tanto nel loro insieme, quanto separatamente, per comprendere la fisionomia della loro correlazione.

Laddove il prefisso *multi-* consente di descrivere una molteplicità di culture, occorre riconoscere che una realtà e quindi una relazione *multiculturali* non garantiscono di per sé la sussistenza di movimento, interazione, mutamento; benché anche solo in minima parte tali dinamiche di fatto si verifichino, una situazione multiculturale si configura, il più delle volte, come un *complemento di stato*: pur nella convivenza e nell'incontro, lo stato di varie componenti culturali può rimanere alquanto intatto, immobile, *in luogo*, nel senso che la comunicazione di tipo multiculturale non necessariamente riflette modalità operative tali da portare all'interazione e alla condivisione di esperienze, conoscenze e pratiche. Tuttavia, preme constatare come, malgrado tutte le resistenze "culturali", o meglio diffidenze e opposizioni politiche, un qualche segmento comunque e sempre faccia la sua traversata e oltrepassa i "confini", rendendo l'atto, se non quantitativamente, senz'altro qualitativamente significativo.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Rispetto al modello multiculturale, il quale si limita non di rado a registrare la coesistenza di più culture con il rischio di fossilizzarle in mondi separati, il paradigma parallelo, incarnato dal prefisso *inter-*, sollecita un cambio di prospettiva: esprimendo reciprocità e scambio, questo morfema esorta a inter-agire, inter-facciarsi, inter-connettersi mediante una serie di sviluppi inter-sezionali, inter-disciplinari, inter-generazionali, ovvero *interculturali*; promuove cioè una relazione costruttiva e trasformativa tra le parti prefiggendosi di superare i rischi di isolamento e di convertire le differenze in occasioni di confronto attivo. Giova osservare che questi processi non determinano perdite identitarie, dal momento che quest'ultima, l'identità, così come la cultura, sottintende una dimensione antropica in continua evoluzione; presuppone piuttosto la capacità di interagire con le diversità attingendo a frammenti di culture diverse in una dinamica tanto selettiva, quanto libera e creativa. Si tratta di attuare movimenti, veri e propri "sconfinamenti" conoscitivi, come in un *complemento di moto*, *a luogo*, che ci spinge a raggiungere le nostre mete interculturali facendo ricorso al repertorio di diversità e affinità di cui – come soggetti sociali coinvolti – disponiamo. Significa, infine, maturare consapevolezze che consentono di afferrare l'essenza socio-culturale e la valenza socio-pedagogica di questo volersi muovere *verso*, per poi attraversare e andare *oltre*, integrando reciprocamente *segmenti di culture* come in un percorso polivalente, funzionale alla crescita conoscitiva e quindi al benessere individuale e collettivo.

Calato nella tangibilità del lavoro pedagogico, diventa chiaro che lo "sforzo" tras/formativo del *diventare interculturali* postula una determinata *forma mentis*, che va co-costruita, formata, costantemente alimentata per potersi tradurre in un *modus operandi* interculturale: traversata mai automatica, bensì fondata sulla consapevolezza che la *formazione*, da motore del rinnovamento culturale, abbia la forza di renderci artefici di una crescita condivisa e promotori di un continuo cambiamento sociale. Un esercizio multilivello che presuppone l'acquisizione di capacità critico-analitiche e di un'attitudine interagente capace di muoversi tra saperi, pratiche e metodologie: sorretto – come esplicitato in queste pagine – da specifici orientamenti culturali, fondamenti epistemologici e strategie metodologico-operative, tale paradigma tras/formativo trova applicazione pratica nell'azione socio-pedagogica e, in una prospettiva più ampia, negli itinerari di *cittadinanza interculturale*.

Per massimizzarne l'efficacia e la qualità, un percorso pedagogico-educativo va pensato in termini di *processo*: non come un intervento esclusivamente finalizzato all'obiettivo, bensì come un avanzamento conoscitivo dinamico e poliedrico che, ponendo al centro la relazione educativa, sociale e interculturale, punta – parafrasando Dewey (1897) – a un "*conseguire*

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

agendo". In altri termini: gli obiettivi ci sono, i bisogni pure, ma, per raggiungere i primi e risolvere (anche solo in parte) i secondi, è vitale porsi in un'ottica di svolgimento, cercando anzitutto di moderare la corsa al traguardo: comportamento "pedagogico" che rischia di creare tappe di apprendimento non comunicanti e quindi reciprocamente scollegate, e di provocare infine falle nelle relazioni, negli attraversamenti, nei contenuti che un processo formativo – e insieme interculturale – tende a offrire; e sappiamo quanto sia difficile poi ricucire eventuali fratture di percorso.

In sintesi, il richiamo al processo, come leva dell'impegno pedagogico-educativo in prospettiva interculturale, fa riemergere la necessità di una formazione mirata e consapevole (Fiorucci, 2011, 2020): significa collocare nel proprio bagaglio professionale competenze e strategie didattico-curricolari, ma anche abilità sociali, relazionali e progettuali – uno strumentario metodologico-operativo che abiliti gli operatori e le operatrici dell'educazione a svolgere la propria prassi socio-pedagogica con modalità interagenti e coinvolgenti.

11.4. Immergersi interculturalmente

I servizi educativi zerosei, per alcuni, e la scuola primaria, per altri, costituiscono i primi luoghi istituzionali deputati al confronto con le differenze e alla scoperta delle reciproche somiglianze. Come, quindi, promuovere il valore delle diversità e delle affinità proprio nel momento in cui i più piccoli iniziano ad avvertirle? Ovvero: come inserire la prospettiva interculturale nel proprio lavoro educativo? Il proposito ormai ampiamente diffuso, nonché suffragato da una vasta letteratura pedagogica (Catarci, 2004; Fiorucci, 2008; Ball & Tyson, 2011; UNESCO-IBE, 2011; Akkari & Radhouane, 2022), trova importanti riscontri nella quotidianità dei servizi educativi e scolastici.

Per comprenderne la portata epistemica e formativa in ottica interculturale, è fondamentale osservare le diversità e le affinità nella loro intersezione strutturale. Tale obiettivo richiede di strutturare l'analisi attorno a quattro dimensioni fondamentali:

1. Prima di entrare nel merito della questione, si rendono necessarie alcune *precisazioni di carattere ermeneutico*. Orbene: nell'affrontare il tema della diversità, non di rado si esordisce, erroneamente, pensando alle differenze come a un elemento esogeno, introdotto dall'esterno, immigrato: si dimentica spesso che ogni società umana presenta una complessa differenziazione interna e che determinati blocchi di differenze che racchiude sono l'esito di specifici processi storici e culturali, politici ed economici; questi fatti la mettono in correlazione con altre società,

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

con altri gruppi sociali e quindi culturali, persino con tradizioni percepite come "lontane" e "incompatibili" con la propria. Al contempo, le comunità umane condividono elementi transculturali che, rispecchiati in una serie di valori e principi, seppur espressi diversamente, accomunano praticamente i gruppi umani nella loro totalità.

2. In termini socio-pedagogici, la *diversità* si configura come iponimo delle differenze, fatti che rendono diversi e, in quanto tali, fruibili sul piano della pluralità e della crescita umana; la categoria dell'*affinità* richiama, invece, le somiglianze, i rapporti, gli elementi che equiparano individui e gruppi di persone nella parità e nel diritto all'equità di trattamento. La correlazione tra differenze e somiglianze in prospettiva interculturale giace nel fatto che entrambe – da esperienze trasformative, le prime, e da denominatori comuni, le seconde – offrono elementi utili per sostenere la valorizzazione di saperi e pratiche diversificate nella scuola e nella società: significa tener conto dei bisogni di tutte e tutti per poter co-costruire contesti e azioni pedagogicamente capaci di rispondere alle esigenze educative, sociali, culturali dei soggetti coinvolti, a partire dai più piccoli.

Declinabili con il concetto di cultura, le *differenze* assumono forme e collocazioni differenti: sociale, culturale, linguistica, storica, artistica, estetica, spirituale, economica, professionale, filosofica, simbolico-valoriale, di genere, di pensiero, di classe, di età, (inter)generazionale, e altra ancora. In un lavoro educativo, è indispensabile contemplare la diversità sotto il profilo pedagogico, che in tal senso diventa conoscitiva, metodologica, apprenditiva, contenutistica, di personale docente, di visioni e prospettive epistemologiche, e via discorrendo. Infine, bisogna sempre tener presente come ognuna di queste dimensioni sia storicamente e culturalmente determinata.

La vocazione a tessere relazioni, coniugata all'irripetibilità del singolo, definisce l'essere umano: questa unione tra socialità e unicità ci richiama alla responsabilità di fare della diversità un ponte, non un confine. Tuttavia, questa potrà esprimere appieno il proprio valore aggiunto solo se integrata da elementi unificanti – le *affinità*: quei punti di contatto transculturali (Lapov, 2024a) che fungono da meccanismi mitigatori e regolatori di potenziali eccessi di cultura (Aime, 2004) e identità (Remotti, 1996, 2010; Sen, 2006); quei principi che collegano i vari gradi della parità – sociale, culturale, politica, di opinione, di genere, di studio, di diritto, che si sostanziano nel reciproco rispetto, nei valori condivisi, nel corpo dei diritti e doveri, nella giustizia sociale ed epistemica (Fricker, 2009), nell'uguaglianza, nelle libertà … nella Pace (Panikkar, 2002). A titolo di esempio: l'infanzia non è una preparazione alla vita, ma vita stessa; pertanto, bambine e bambini sono anzitutto persone in crescita e, come tali, titolari di diritti specifici e ina-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

lienabili sin dalla nascita (Macinai, 2026); ciò per ricordare che – prima di diventare alunne e alunni, portatori di differenze, determinate dalle singole esperienze di vita – i piccoli sono accomunati dalla condizione universale dell'essere bambine e bambini.

3. A quanto fin qua rilevato si lega un altro principio: per i piccoli fruitori, in quanto esseri sociali e culturali, ogni opportunità di *immergersi interculturalmente* diventa un prezioso momento di crescita. Nella quotidianità, tali occasioni si presentano innumerevoli e in modo del tutto spontaneo (Smajović, 2021): tuttavia, per favorire una formazione continua e completa della persona, è altrettanto importante ricrearle intenzionalmente. Si sottolinea così il valore dell'*esposizione a pratiche e saperi diversificati* di matrice locale, regionale o internazionale: singoli vocaboli, racconti, favole, giochi, conversazioni, canti, festività, fino a corsi di lingua e viaggi come esempi di forme più strutturate di un esercizio linguistico-culturale e potenzialmente interculturale. Queste occasioni vanno pensate tali, definite tali, vissute in pratica, al fine di tradurle in esperienze di apprendimento immersivo: le conoscenze che vengono a delinearsi in questo percorso necessitano di essere valorizzate, conciliate con altre simili o dissimili, proprio pacificate, per fornire a ciascun soggetto – portatore di diversità e affinità – una posizione di valore e di parità (Banks & Banks, 1995). A prescindere dalla quantità relativa di informazioni e dati che procurano, tali momenti hanno la forza di stimolare la curiosità, di aprire alla motivazione, di potenziare le capacità immaginative, creative e infine apprenditive: *più si conosce, più si desidera conoscere*.
4. Al fine di renderle inclusive e corredarle al tempo stesso della capacità di rendere *noi* inclusivi/e, *le differenze non vanno celebrate* – è un assioma che non porta lontano: seguendo gli insegnamenti tramandatici da Jagdish Singh Gundara, apprendiamo quanto sia necessario, invece, *incorporare le differenze* nel bagaglio conoscitivo più ampio e soprattutto in quello professionale di quanti operano in vari contesti pedagogico-educativi (Gundara, 2006, p. 5). È in questo modo che si ottiene una visione chiara della diversità e della sua valenza socio-pedagogica (Lapov, 2024a). Significa esporre i vari soggetti coinvolti – alunni/e, educatori/trici, insegnanti, famiglie, ecc. – all'opportunità di conoscere, assaporare e valorizzare le differenze di varia natura. Il sapere dell'*altro*/*a* (nemmeno tanto *diverso*/*a*) che si fa *proprio* e che, vagliato dai processi di condivisione e interazione, diventa un ulteriore pezzetto del bene *collettivo* che si colloca nel patrimonio conoscitivo di una microsocietà, rappresentata – ad esempio – dagli abitanti di una sezione dell'infanzia o di una classe di scuola primaria.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

11.5. Il carattere trasversale delle competenze interculturali

Sorge, a questo punto, la domanda che si interessa al ruolo dei professionisti e delle professioniste direttamente impegnati in contesti educativi e scolastici: come dovrebbero muoversi nel rispetto di un approccio pedagogico interculturale?

È stato evidenziato il valore delle opportunità di crescita interculturale che si presentano nella vita di tutti i giorni: «Gli incontri interculturali sono il risultato del bisogno dell'uomo di vivere, non solo nel mondo, bensì insieme al mondo» (Smajović, 2021, p. 87). Queste occasioni e al contempo necessità sociali di natura informale trovano una cornice istituzionale nei contesti educativi che hanno il compito di offrire spazi per coltivare attivamente i valori interculturali. E per sostenere questa convivenza *con* il mondo è indispensabile munirsi di conoscenze culturali e sviluppare determinate competenze interculturali (Feng *et al*., 2009; UNESCO, 2013). Secondo la prospettiva interculturale, compito precipuo di educatori e insegnanti – condiviso con il mondo della ricerca – è sviluppare la capacità relazionale necessaria per imparare a *stare* nella complessità intrinseca ai processi formativi: *abitare* quindi, anziché *subire*, la complessità (Morin, 1990), traguardo che si persegue valorizzando le diversità e le affinità umane conviventi all'interno di un orizzonte socioculturale che si presenta vieppiù composito e polimorfo. Si tratta, al tempo stesso, di un'azione formativa orientata a ridefinire il ruolo dell'educatore/insegnante da figura passiva (*istruttore*) a soggetto attivo (*co-costruttore*), che nella realtà intrinsecamente plurale ed eterogenea della propria sezione, ovvero classe, sappia cogliere la sfida della complessità per trasformarla in risorsa educativa e insieme opportunità di formazione.

In termini di una professionalità interculturale, significa saper articolare *competenze complesse, dinamiche e pluridimensionali*: agli operatori dell'educazione si richiede di integrare nel proprio patrimonio professionale e nella propria prassi educativa una serie di *competenze trasversali* ispirate a uno spirito olistico e a una concezione trasformativa dei processi formativi. Sotto questo profilo, esistono diverse proposte di classificazione delle competenze interculturali, all'interno delle quali ciascun macro-ambito raggruppa una serie di specifiche sotto-competenze (Deardorff, 2009; Portera, 2019). In questa sede, proponiamo una sintesi delle competenze interculturali articolata in quattro aree principali:

– *competenze culturali*: il concetto base che demarca una competenza definita 'culturale' non si esaurisce in un'idea etnica o nazionale, tradizionale o classica della *cultura*: si tratta di un connotato ben più ampio ed eterogeneo che contempla le interazioni, gli scambi, le creazioni quotidiane, senza trascurare le criticità e i rischi (ad es. di esclusione o marginalizzazio-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

ne), come possibili risvolti dell'esistenza umana, intrinsecamente sociale e quindi culturale; pertanto, questo primo insieme di competenze agevola gli operatori e le operatrici dell'educazione nel rispondere in modo consapevole ed efficace alle complesse dinamiche socioculturali che permeano i contesti in cui operano, con particolar riferimento alle specificità della singola classe o sezione: diventare professionisti *culturalmente responsivi* (Gay, 2000) permette a insegnanti ed educatori di comprendere più a fondo e valorizzare i saperi, le storie e le esperienze dei piccoli abitanti di questi microcosmi socio-educativi – un approccio che favorisce la co-costruzione di significati condivisi a partire dai loro vissuti e la progettazione di ambienti di apprendimento più equi e rispettosi;

– *competenze relazionali*: da un punto di vista pedagogico e socio-antropologico, la relazione interculturale, nella sua dimensione epistemologica, non viene interpretata come una mera coesistenza tra culture, bensì come un processo intenzionale, volto a promuovere interazioni dinamiche e propositive tra gli attori coinvolti; tale impianto si distanzia dalle logiche del multiculturalismo, spesso stazionarie e descrittive, per approdare a un progetto socio-pedagogico in cui le diversità – e le affinità – divengono motori di una reciproca trasformazione. Si arriva così al fondamento della *relazionalità interculturale*, principio che, esplicitandosi attraverso pratiche di interazione e condivisione, mira a una comunicazione costruttiva, favorendo lo scambio simmetrico di conoscenze, narrazioni e pratiche. La *reciprocità interculturale*, lungi dall'essere un concetto astratto, si traduce in un repertorio di strategie comportamentali, tra cui rispetto, ascolto attivo, sospensione del giudizio, dialogo paritetico, negoziazione dei significati, e altre ancora: tutti atteggiamenti che, per essere efficaci, richiedono una dose, per quanto variabile, di *decentramento*, quella capacità di guardare oltre la propria prospettiva culturale per assumere una visione più ampia, trasversale e aperta alle diversità *altre*;

– *competenze riflessive*: rilevati i bisogni dell'utenza (educativi, sociali, culturali, linguistici, o di altro tipo), le competenze riflessive forniscono a docenti ed educatori gli strumenti necessari per poter declinare al meglio le attività, i contenuti, le scelte metodologiche e didattiche, gli schemi di valutazione, sino a tarare gli obiettivi da raggiungere. Il valore aggiunto interculturale è imparare a muoversi agilmente tra approcci, pratiche, saperi, possibile dire segmenti di cultura pedagogica, in una *(auto)riflessione condivisa sulla prassi educativa*. Con l'accento sul processo, è dunque buona norma monitorare, analizzare e ripensare criticamente il proprio modo di fare pedagogia: previene la tentazione di improvvisare o di replicare pratiche meccaniche, favorendo un'identità professionale flessibile e autonoma; giova a superare i pregiudizi, indu-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

cendo a decostruire eventuali stereotipi e credenze implicite che oltretutto possono ostacolare l'apprendimento; stimola a co-costruire percorsi educativi significativi in sinergia con altri attori sociali (colleghi/e, famiglie, mediatori/trici, studiosi/e, ecc.). In sintesi: non si tratta di essere esecutori passivi di procedure ferme e inflessibili, bensì professionisti capaci di pensare criticamente a cosa funziona, cosa no e perché, al fine di ottimizzare i contesti e i processi educativi di cui si è affidatari;

– *competenze metodologiche*: infine, nella pratica di un processo formativo – dalla programmazione all'osservazione, dalla documentazione alla valutazione – diventa fondamentale orientare l'intenzionalità educativa mantenendola in equilibrio con la flessibilità operativa: tale sinergia si concretizza nella *progettualità*, una dimensione professionale che postula l'integrazione tra conoscenze teoriche e competenze pratiche, necessarie per affinare il proprio agire metodologico. Su questo piano, la prospettiva interculturale invita a interagire con la varietà di risorse disponibili: significa sapersi muovere tra apporti teorici, scuole di pensiero, aree tematiche, strumenti operativi, potenzialità linguistiche e forme espressive differenti per interpretare e affrontare la complessità dei fenomeni di natura sociale, culturale ed educativa. In chiave interculturale, l'impianto si qualifica attraverso specifiche scelte metodologiche, tra cui: l'osservazione etnografica partecipata, l'immersione in conversazioni spontanee, l'esposizione a esperienze sociali, culturali e linguistiche diversificate e il ricorso al contributo di figure "esterne" di varia estrazione socioculturale e professionale.

11.6. Per concludere: l'infanzia interculturale come *diritto*

Anziché rischiare di ridurle a una sterile esaltazione celebrativa, le occasioni di incontro e interazione con le diversità meritano – in accordo con J. S. Gundara (2006) – di essere incorporate nel *patrimonio conoscitivo di tutti* gli attori coinvolti in un processo formativo. In parallelo, come insegna Chimamanda N. Adichie (2020), un altro rischio che grava sull'esperienza dell'umano è quello di finire in *un'unica storia*, stereotipata e monolitica. Per affinare il principio, riprendiamo infine il suggerimento di E. Macinai (2020, p. 45), il quale propone, sotto forma di un atto rivendicativo, di *rimpossessarsi del senso positivo* di ciascuno di quei tratti distintivi che marcano una *differenza* per farne valere i significati – appunto – positivi. Bastano questi tre orientamenti per esprimere efficacemente l'essenza della prospettiva pedagogica interculturale, sintetizzandone la varietà di saperi e pratiche che offre sul piano epistemologico, teorico e operativo. Si tratta,

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

oltretutto, di approcci e azioni che incentivano una convivenza più solidale, più equa, più pacifica, in un solo aggettivo – interculturale: il traguardo, tutt'altro che automatico, richiede però un *impegno educativo costante*, da estendere a ogni segmento della società, a tutte le età e a tutte le diversità, senza trascurare le affinità (Lapov, 2024a).

Osservando la questione dalla parte dei più piccoli, vivere un'*infanzia interculturale*, piuttosto che configurarsi come un'eventualità accidentale, oppure una semplice opzione, dovrebbe costituire un diritto, un'opportunità da garantire, tutelare e promuovere con ogni possibile strumento e metodo. In qualità di principali responsabili di questa impresa, gli adulti sono chiamati a porre le basi per una cittadinanza aperta, fondata sul pluralismo e sulla parità, da trasmettere alle nuove generazioni come eredità interculturale. Significa non limitarsi a subire passivamente le dinamiche multiculturali (*coesistenza*), bensì rendersi protagonisti attivi e propositivi della co-costruzione di società interculturali (*convivenza*), capaci di accogliere i propri abitanti nella loro diversità e affinità, e quindi unicità, sin dalla più tenera età.

Bibliografia

Adichie, C. N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Torino: Einaudi.

Aime, M. (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.

Akkari, A., & Radhouane, M. (2022). *Intercultural approaches to education. From theory to practice*. Cham: Springer.

Ball, A., & Tyson, C. (Eds.). (2011). *Studying diversity in teacher education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.

Banks, C. A. M., & Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into Practice, 34*(3), 152–158.

Boas, F. (1896). The limitations of the comparative method of anthropology. *Science, 4*(103), 901–908.

Catarci, M. (2004). *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*. Roma: Anicia.

Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal, 54*(3), 77–80.

Feng, A., Byram, M., & Fleming, M. (Eds.). (2009). *Becoming interculturally competent through education and training*. Bristol: Multilingual Matters.

Fiorucci, M. (Ed.). (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci, M. (2011). *Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
Fricker, M. (2009). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.
Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York-London: Teachers College Press.
Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul Chapman.
Gundara, J. S. (2006). *Some current intercultural issues in multicultural societies*. UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge.
Lapov, Z. (2023). La mediazione interculturale a scuola: professione femminile o questione di genere? *Studi sulla Formazione, 26*(1), 207–223.
Lapov, Z. (2024a). Incorporare interculturalmente: la diversità socioculturale nei processi formativi. *Civitas Educationis: Education, Politics, and Culture, 13*(1), 197–214.
Lapov, Z. (2024b). Pedagogia interculturalmente responsiva per potenziare l'inclusività e la qualità del sistema scuola. *Pedagogia e Vita, 82*(3), 32–40.
Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et histoire*. Paris: UNESCO.
Lévi-Strauss, C. (2015). *Antropologia strutturale*. Milano: il Saggiatore. (Opera originale pubblicata nel 1958).
Macinai, E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Milano: Mondadori.
Macinai, E. (2026). *Pedagogia e diritti dell'infanzia. Itinerari storici e prospettive educative*. Roma: Carocci.
Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for Western civilisation*. New York: William Morrow and Company.
Mead, M. (1930). *Growing up in New Guinea: A comparative study of primitive education*. New York: Blue Ribbon Books.
Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
Panikkar, R. (2002). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Milano: Jaca Book.
Portera, A. (2019). Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche, 17*(2), 1–18.
Remotti, F. (1996). *Contro l'identità*. Roma-Bari: Laterza.
Remotti, F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza.
Sen, A. (2006). *Identità e violenza*. Roma-Bari: Laterza.
Smajović, A. (2021). Odgoj i obrazovanje za kulturno pluralno društvo. *Educa, 14*(14), 87–93.
UNESCO. (2013). *Intercultural competences. Conceptual and operational framework*. Paris: UNESCO.
UNESCO-IBE. (2011). *Addressing socio-cultural diversity through the curriculum. E-forum 2011 discussion paper*. Paris-Geneva: UNESCO & International Bureau of Education.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

12. La voce dei bambini e delle bambine: il *debate* nella scuola dell'infanzia tra dialogo e partecipazione

di *Anna Rita Piazza*

12.1. La voce: un diritto o un'illusione partecipativa?

La partecipazione delle bambine e dei bambini costituisce oggi uno dei temi più discussi della riflessione pedagogica. Tuttavia, il riconoscimento del diritto alla voce non sottende in modo automatico la costruzione di contesti nei quali essa possa incidere realmente sulla vita educativa. Muovendo da questa consapevolezza, il contributo propone una riflessione sul *debate* nella scuola dell'infanzia per trasformare l'ascolto da principio dichiarato a pratica quotidiana. Negli ultimi anni termini come partecipazione, ascolto, voce e *agency* sono entrati con sempre maggiore frequenza nel lessico pedagogico, nei documenti internazionali e nelle pratiche educative. Parlare della partecipazione di bambine e bambini appare oggi quasi inevitabile: essa è richiamata nelle progettazioni didattiche, nelle Indicazioni nazionali, nelle riflessioni sulla cittadinanza e nelle esperienze che intendono promuovere contesti educativi più democratici e inclusivi. Si tratta senza dubbio di un cambiamento significativo rispetto a una tradizione pedagogica che, per lungo tempo, ha attribuito ai più piccoli un ruolo prevalentemente passivo, considerandoli soprattutto destinatari dell'azione educativa. Tuttavia, proprio la crescente fortuna di questi concetti impone una riflessione critica sul loro significato. Come osserva Hengst (2023), la partecipazione rischia talvolta di trasformarsi in una sorta di feticcio: una parola fortemente legittimata sul piano culturale e pedagogico, continuamente evocata come valore condiviso, ma non sempre accompagnata da un'effettiva interrogazione sulle pratiche che la rendono possibile. In altre parole, il rischio è che la partecipazione venga data per acquisita semplicemente perché dichiarata, senza chiedersi se le condizioni concrete dell'esperienza educativa consentano davvero alle bambine e ai bambini di incidere sulla realtà che vivono.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Questa considerazione rende necessario un primo chiarimento. Parlare di partecipazione non significa ancora parlare di voce. Allo stesso modo, offrire occasioni di espressione non equivale necessariamente ad ascoltare. Come ricorda Biffi (2023), il concetto di partecipazione è tutt'altro che univoco e richiede di essere continuamente esplicitato, poiché ogni pratica partecipativa si fonda, spesso implicitamente, su una determinata idea di infanzia, di educazione e di distribuzione del potere. Prima ancora di interrogarsi su come promuovere la partecipazione, è dunque necessario chiedersi che cosa significhi realmente riconoscere la voce delle bambine e dei bambini e quale ruolo essa possa assumere all'interno della relazione educativa. Questa domanda rimanda a un cambiamento più ampio che, negli ultimi decenni, ha interessato il modo stesso di concepire l'infanzia. I *New Social Studies of Childhood* hanno progressivamente messo in discussione una rappresentazione dei bambini come soggetti incompleti, il cui valore risiedeva prevalentemente in ciò che sarebbero diventati. Hengst e Zeiher (2000) evidenziano come la modernità abbia tradizionalmente collocato l'infanzia in uno spazio di preparazione e protezione, attribuendo alle bambine e ai bambini un'importanza soprattutto in funzione del loro futuro. In questa prospettiva, la loro parola difficilmente poteva essere considerata un contributo significativo alla vita sociale presente, poiché venivano interpretati principalmente come adulti *"non ancora"*. Analogamente, Qvortrup (2000) osserva come l'infanzia sia stata a lungo definita attraverso una logica del *becoming*, che ha finito per oscurare il valore del *being*: le bambine e i bambini sono stati pensati più come cittadini del futuro che come cittadini del presente.

Il superamento di questa prospettiva rappresenta uno dei passaggi più significativi della riflessione contemporanea sull'infanzia. Riconoscere bambine e bambini come soggetti sociali significa attribuire valore alle loro interpretazioni della realtà, ai loro modi di costruire significati e alla loro capacità di partecipare, entro forme coerenti con l'età, alla vita delle comunità di cui fanno parte. La loro voce, dunque, non costituisce un elemento completivo dell'azione educativa né una semplice strategia per rendere più motivanti le attività scolastiche; rappresenta piuttosto il riconoscimento di una soggettività che chiede di essere considerata interlocutrice legittima all'interno dei processi educativi. Questa prospettiva invita a interrogarsi anche sul rischio che il riconoscimento della voce rimanga soltanto formale. Nella prefazione a *Summerhill*, Fromm osserva come anche le società democratiche possano esercitare forme di controllo meno visibili, nelle quali le persone hanno l'impressione di scegliere liberamente senza incidere realmente sui processi decisionali (Fromm, 1960/2013). Pur riferendosi a un contesto diverso, questa riflessione offre una chiave di lettura utile an-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

che in ambito educativo: dare la parola alle bambine e ai bambini non significa necessariamente costruire condizioni di autentica partecipazione.

12.2. Come si ascolta? Il debate come pratica dialogica nella scuola dell'infanzia

12.2.1. Dall'ascolto dichiarato all'ascolto progettato

Se, come evidenziato nel paragrafo precedente, riconoscere la voce delle bambine e dei bambini rappresenta oggi un principio ampiamente condiviso sul piano pedagogico e normativo, la questione educativa si sposta inevitabilmente su un altro piano: come trasformare questo diritto in una pratica quotidiana? Riconoscere il valore della partecipazione non significa solo saper costruire contesti nei quali essa possa realmente realizzarsi. Come sottolinea Lundy (2007), il diritto sancito dall'articolo 12 della Convenzione ONU (United Nations, 1989) sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza trova piena attuazione soltanto quando alla possibilità di esprimere la propria opinione si affiancano la disponibilità degli adulti ad ascoltarla e la concreta possibilità che essa eserciti un'influenza sui processi decisionali. La sfida per chi educa oggi consiste nel progettare esperienze in cui quella parola possa acquisire significato all'interno della vita della comunità educativa. Questa prospettiva invita a interrogarsi anche sul modo in cui, ancora oggi, viene generalmente affrontato il tema dell'ascolto. È sufficiente osservare le numerose risorse divulgative rivolte agli insegnanti per accorgersi di come gran parte dell'attenzione sia dedicata a come farsi ascoltare dai bambini e dalle bambine: strategie per ottenere il silenzio, mantenere l'attenzione o gestire il gruppo classe occupano uno spazio considerevole nella pubblicistica educativa. Risulta meno frequente la riflessione su *come* ascoltare realmente le bambine e i bambini. Pur trattandosi di un'osservazione esplorativa e non di un dato sistematico, questa asimmetria appare significativa perché riflette una concezione dell'insegnamento ancora fortemente centrata sulla comunicazione dell'adulto, mentre l'ascolto dell'infanzia continua a essere spesso considerato una disposizione personale più che una competenza professionale. Assumere seriamente il diritto alla voce implica, invece, un cambiamento di prospettiva. Come ricorda il *Manifesto del diritto all'ascolto a partire dai bambini e dai ragazzi*, ascoltare non coincide con il semplice udire: significa riconoscere l'altro come interlocutore, attribuire valore al suo punto di vista e costruire una relazione nella quale ciascuno possa sperimentare cosa significhi essere realmente ascoltato (Radiomagica). L'ascolto, quindi, non può essere improvvisato, né affi-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

dato esclusivamente alla sensibilità del singolo insegnante. Esso richiede intenzionalità educativa e una progettazione consapevole di tempi, spazi e modalità di interazione.

È proprio a questo livello che emerge una questione centrale per la professionalità docente: quali strumenti e quali metodologie possono aiutare l'insegnante della scuola dell'infanzia a trasformare il diritto all'ascolto in un'esperienza educativa concreta? Se, come mostrato nel primo paragrafo, il rischio dell'illusione partecipativa consiste nel limitarsi a riconoscere formalmente la voce delle bambine e dei bambini senza modificarne realmente il ruolo nei processi educativi, diventa necessario individuare dispositivi capaci di dare struttura al dialogo, sostenere il confronto e valorizzare la pluralità dei punti di vista. Tra questi, il debate rappresenta una delle proposte pedagogiche che negli ultimi anni ha suscitato un crescente interesse, proprio perché offre agli insegnanti un contesto intenzionalmente progettato nel quale la parola, l'ascolto e l'argomentazione diventano strumenti per costruire insieme significati condivisi.

12.2.2. Formare all'ascolto con il debate

Se il compito dell'insegnante non è soltanto offrire occasioni di parola, ma progettare contesti nei quali il dialogo diventi esperienza educativa, il debate rappresenta una metodologia particolarmente significativa. Più che insegnare a sostenere una tesi, esso offre una struttura capace di trasformare il confronto in un'esperienza intenzionale di ascolto, riflessione e costruzione condivisa del significato. Nella letteratura educativa il debate viene generalmente descritto come una metodologia attiva finalizzata allo sviluppo del pensiero critico, delle competenze argomentative, comunicative e relazionali e della cittadinanza democratica (Cinganotto et al., 2021). Tuttavia, limitarsi a questa definizione rischia di ridurne il significato pedagogico, soprattutto quando essa viene proposta nella scuola dell'infanzia. Se il *debate* fosse semplicemente un esercizio per imparare a difendere una posizione, difficilmente troverebbe spazio in un contesto educativo nel quale la finalità principale non consiste nella prestazione individuale, ma nella crescita della persona all'interno della comunità.

È proprio questa consapevolezza che distingue il *debate formativo* dal *debate competitivo*. Sebbene condividano una struttura fondata sull'argomentazione e sul confronto regolato, essi perseguono finalità differenti. *Nel debate competitivo* l'attenzione è rivolta principalmente alla qualità della performance, alla costruzione dell'argomentazione e alla capacità di persuadere una giuria. Nel *debate formativo*, invece, il confronto diventa occa-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

sione di apprendimento: ciò che assume valore non è tanto la vittoria di una posizione sull'altra, quanto il processo attraverso il quale le partecipanti e i partecipanti imparano ad ascoltare, argomentare, cooperare e rivedere criticamente il proprio pensiero. In questa prospettiva, anche il feedback, il debriefing e la riflessione conclusiva assumono un ruolo centrale, perché permettono di trasformare l'esperienza del confronto in occasione di apprendimento metacognitivo (Cinganotto et al., 2021).

Questa impostazione appare particolarmente coerente con la scuola dell'infanzia. In questa fascia d'età il debate non costituisce una versione semplificata delle competizioni proprie dei gradi scolastici successivi, ma un dispositivo attraverso cui bambine e bambini possono sperimentare il dialogo come pratica di convivenza democratica. In questa prospettiva si colloca anche l'idea di nuovo umanesimo, richiamata nel volume di Cinganotto, Mosa e Panzavolta (2021) e approfondita da Nussbaum (2012), secondo la quale educare alla democrazia significa sviluppare la capacità di confrontarsi con punti di vista differenti, problematizzare la realtà e affrontarne la complessità. Il *debate* offre una concreta opportunità per esercitare queste competenze all'interno di un contesto protetto, nel quale il confronto non produce esclusione, ma apprendimento.

Alla luce di queste considerazioni, il *debate* può essere interpretato come un dispositivo pedagogico dell'ascolto. La sua forza non risiede soltanto nella possibilità di dare voce alle bambine e ai bambini, ma nel creare le condizioni affinché quella voce entri in relazione con le altre, venga argomentata, accolta e problematizzata. La partecipazione diventa così un processo di costruzione condivisa del significato, nel quale il confronto è intenzionalmente progettato e accompagnato dall'insegnante. In questa prospettiva, il *debate* contribuisce a educare non solo alle competenze comunicative, ma anche all'ascolto, al pensiero critico e alla partecipazione democratica.

12.2.3. Il ruolo dell'insegnante: progettare le condizioni dell'ascolto

L'introduzione del *debate* nella scuola dell'infanzia non richiede soltanto l'adozione di una nuova metodologia didattica, ma implica un diverso modo di concepire il ruolo dell'insegnante: il compito dell'adulto non può limitarsi a organizzare un momento di discussione, ma consiste nel progettare le condizioni affinché il dialogo diventi una reale esperienza di apprendimento e partecipazione.

In questa prospettiva, il *debate* formativo modifica profondamente la postura educativa del docente. Come evidenziano Cinganotto, Mosa e Pan-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

zavolta (2021), l'insegnante assume prevalentemente il ruolo di facilitatore o *coach*, accompagnando il gruppo durante tutte le fasi dell'attività e sostenendo il processo di apprendimento più che la qualità della prestazione. Facilitare non significa suggerire risposte o orientare il gruppo verso una conclusione prestabilita, ma sostenere il dialogo attraverso domande aperte, richieste di chiarimento, riformulazioni e rilanci che aiutino le bambine e i bambini a esplicitare il proprio pensiero, ad ascoltare quello degli altri e a confrontarsi con prospettive differenti.

Questa responsabilità educativa inizia ancora prima dell'avvio del debate. È l'insegnante, infatti, a scegliere temi autenticamente significativi, vicini all'esperienza delle bambine e dei bambini e privi di una risposta univoca. La scelta dell'argomento non rappresenta un semplice passaggio organizzativo, ma una decisione pedagogica: questioni aperte, capaci di suscitare curiosità e confronto, permettono di comprendere che il dialogo non serve a trovare la risposta "giusta", ma a esplorare insieme la complessità delle situazioni. Allo stesso modo, anche la progettazione del setting assume un ruolo decisivo. Lo spazio, i tempi, la disposizione del gruppo e la definizione di poche regole condivise contribuiscono a creare un ambiente nel quale ciascuno possa sentirsi autorizzato a prendere parola e ad ascoltare gli altri. In questo senso, la metodologia richiama una concezione dell'esperienza educativa nella quale l'apprendimento nasce dall'interazione tra persone e ambiente. Come ricorda Dewey (1938), il valore educativo di un'esperienza dipende dalla qualità delle condizioni che la rendono possibile e dalla sua capacità di generare ulteriori occasioni di crescita. Durante la discussione, anche il tempo assume un valore educativo. Nella pratica scolastica il silenzio viene spesso interpretato come un momento improduttivo, da colmare rapidamente con spiegazioni o sollecitazioni. Al contrario, il dialogo richiede tempi di riflessione. Concedere alle bambine e ai bambini il tempo necessario per formulare un'idea, riconsiderarla dopo aver ascoltato gli altri o decidere di modificare il proprio punto di vista significa riconoscere che il pensiero si costruisce progressivamente e che cambiare idea non rappresenta un errore, ma una possibilità di crescita.

Un elemento particolarmente significativo del *debate* formativo è rappresentato dal *debriefing*, fase conclusiva nella quale il gruppo riflette sull'esperienza appena vissuta (Cinganotto et al., 2022). Questo momento permette di spostare l'attenzione dall'esito della discussione ai processi cognitivi e relazionali che l'hanno caratterizzata: quali argomentazioni hanno fatto nascere nuove domande? Quali idee hanno modificato il nostro punto di vista? Che cosa abbiamo imparato ascoltando gli altri? Riflettere su questi aspetti significa aiutare le bambine e i bambini a prendere consapevolezza non solo di ciò che hanno detto, ma anche di come il dialogo abbia con-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

tribuito alla costruzione del loro pensiero. Infine, l'insegnante è chiamato a valorizzare ciò che emerge dal confronto. Le riflessioni, le proposte e le domande espresse dalle bambine e dai bambini non dovrebbero esaurirsi nel tempo del *debate*, ma trovare continuità nella vita della sezione, orientando nuove attività, approfondimenti o decisioni condivise.

In questa prospettiva il *debate* diventa un contesto dialogico nel quale l'argomentazione non coincide con la ricerca della risposta corretta, ma con la costruzione condivisa del significato attraverso domande, ascolto reciproco e confronto critico. Come osservano Nussbaum, Dove e Putney (2023), l'argomentazione acquista valore educativo quando è sostenuta da pratiche dialogiche che aiutano le bambine e i bambini a esplicitare il proprio ragionamento, ascoltare quello degli altri e riconsiderare progressivamente le proprie idee.

12.3. Dalla teoria alla pratica: leggere il debate con uno sguardo pedagogico

Le esperienze raccolte da Cinganotto, Mosa e Panzavolta (2021) offrono un'interessante occasione per comprendere come il *debate* possa essere reinterpretato nella scuola dell'infanzia senza perdere la propria natura dialogica. Più che soffermarsi sulla successione delle fasi operative, già ampiamente descritte dalle autrici, appare utile interrogarsi sulle scelte pedagogiche che orientano la progettazione dell'attività e sullo sguardo professionale che i futuri insegnanti sono chiamati a sviluppare.

12.3.1. Il valore educativo della quotidianità

Uno degli aspetti più significativi dell'esperienza riguarda l'origine del *topic*. La discussione non nasce da un argomento selezionato preventivamente dall'insegnante, ma da un episodio ordinario della vita di sezione: una conversazione spontanea durante il momento della frutta, nella quale alcune bambine e alcuni bambini esprimono preferenze differenti tra mela e pera (Cinganotto et al., 2021). È proprio questa apparente banalità a rappresentare il principale elemento di interesse pedagogico.

Per un/una futuro/a insegnante, la prima competenza da sviluppare non consiste nel saper inventare temi coinvolgenti, bensì nel riconoscere il potenziale educativo delle conversazioni che emergono spontaneamente nella quotidianità. Il debate non introduce un dialogo artificiale, ma offre una

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

struttura capace di valorizzare un confronto già presente tra le bambine e i bambini.

12.3.2. Leggere le scelte metodologiche

Ogni elemento della progettazione deve rispondere a un preciso intento educativo. La scelta di un *claim* semplice e vicino all'esperienza delle bambine e dei bambini, la definizione di pochi prerequisiti, l'alternanza tra attività individuali e confronto collettivo, fino alla votazione finale, non rappresentano semplici passaggi organizzativi, ma modalità attraverso cui rendere il dialogo accessibile anche nella fascia dei tre anni.

Ciò che interessa osservare non è tanto la sequenza delle attività, quanto il principio che le accomuna: adattare la metodologia senza impoverirne il significato educativo. L'obiettivo non è anticipare competenze proprie dei gradi scolastici successivi, ma creare condizioni nelle quali ciascun bambino e ciascuna bambina possa esprimere una preferenza, motivarla, ascoltare quella degli altri e sperimentare che uno stesso problema può essere osservato da prospettive differenti.

12.3.3. Dal debate alla vita della sezione

Forse l'aspetto più interessante dell'esperienza non riguarda il tema affrontato, ma la sua trasferibilità. Una volta compreso il principio pedagogico che sostiene la metodologia, il *debate* può diventare una pratica ordinaria della vita di sezione. Le occasioni di confronto possono nascere dalla lettura condivisa di una storia, dalla scelta di un gioco, dalla definizione di una regola comune o dalla discussione di una situazione vissuta insieme. In tutti questi casi ciò che cambia è il contenuto, non la finalità educativa. Per questo motivo, il valore degli esempi presentati da Cinganotto, Mosa e Panzavolta (2021) non risiede tanto nella possibilità di riprodurre fedelmente un'attività, quanto nell'invitare i/le futuri/e insegnanti a sviluppare uno sguardo pedagogico capace di riconoscere le opportunità di dialogo offerte dalla quotidianità. È proprio in questa capacità di trasformare le esperienze quotidiane in occasioni di confronto che il *debate* trova, nella scuola dell'infanzia, una delle sue espressioni pedagogicamente più significative.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Bibliografia

Biffi, E. (2023). Oltre la retorica della partecipazione: i giovani e le nuove forme dell'agire politico. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education, 27*(1S), 55–63. https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16882.

Cinganotto, L., Mosa, E., & Panzavolta, S. (2021). *Il debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave*. Roma: Carocci.

Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1938).

Fromm, E. (2017). Prefazione. In A. S. Neill, *I ragazzi felici di Summerhill*. Cornaredo: Red Edizioni.

Hengst, H. (2024). Il feticcio della partecipazione. In B. De Serio & L. Odini (Eds.), *Educazione e partecipazione. Criticità e prospettive storico-culturali* (pp. 19–35). Milano: FrancoAngeli.

Hengst, H., & Zeiher, H. (Eds.). (2000). *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927–942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033.

Nussbaum, E. M., Dove, I. J., & Putney, L. G. (2023). Bridging dialogic pedagogy and argumentation theory through critical questions. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal, 11*(3), A7–A25. https://doi.org/10.5195/dpj.2023.548.

Nussbaum, M. C. (2012). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 2010).

Qvortrup, J. (2000). I bambini e l'infanzia nella struttura sociale. In H. Hengst & H. Zeiher (Eds.), *Per una sociologia dell'infanzia* (pp. 25–44). Milano: FrancoAngeli.

Radiomagica. (n.d.). *Il Manifesto del diritto all'ascolto a partire dai bambini e dai ragazzi*. Disponibile in: https://www.radiomagica.org/il-manifesto-del-diritto-all-ascolto/.

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Disponibile in: https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

13. Esplorare il mondo. Ambienti, spazi e prime geografie dell'infanzia

di *Matteo Girolamo Puttilli* e *Valeria Castellani*

13.1. Introduzione

La prima delle competenze geografiche attese alla fine della classe quinta della scuola primaria, secondo le nuove Indicazioni Nazionali, recita: «Esplorare l'ambiente con curiosità. Approcciare l'ambiente circostante con apertura mentale, individuandone gli elementi significativi» (p. 80). L'esplorazione si configura pertanto come una competenza centrale e pienamente inserita nel curricolo geografico. Al contempo, proprio la sua rilevanza porta a riflettere sul fatto che, se tale attitudine non viene coltivata sin dalla scuola dell'infanzia, questo traguardo difficilmente potrà essere pienamente raggiunto. Non a caso, le stesse Indicazioni Nazionali per la scuola dell'Infanzia enfatizzano, all'interno dei diversi campi di esperienza, come il ruolo dell'esplorazione nei primi anni di vita costituisca un asse portante per lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale del soggetto. L'apprendimento in età prescolare, infatti, si sviluppa principalmente attraverso l'azione e l'esplorazione. Toccare, osservare, ascoltare, annusare, manipolare e sperimentare rappresentano modalità fondamentali attraverso cui le bambine e i bambini costruiscono conoscenze, formulano ipotesi e attribuiscono significati alla realtà. In questa prospettiva, la conoscenza non deriva dalla semplice trasmissione di contenuti, ma prende forma nell'esperienza vissuta e nella riflessione che da essa scaturisce. Il coinvolgimento del corpo, dei sensi e delle emozioni rende l'apprendimento un processo attivo e dinamico.

Questo contributo intende indagare il valore dell'esplorazione incrociando i nodi del pensiero pedagogico contemporaneo con le prospettive metodologiche della geografia dell'infanzia, per poi sviluppare alcuni percorsi didattici incentrati sull'esplorazione della materia, dei fenomeni, delle emozioni e della sfera immaginativa. In ultima istanza, il lavoro presenta un'applicazione progettuale concreta attraverso il laboratorio esplorativo *La città delle piccole esploratrici/dei piccoli esploratori*, mostrando come la

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

transizione dall'esperienza individuale alla dimensione collettiva permetta di trasformare lo spazio vissuto in un luogo di cittadinanza attiva e condivisione partecipata per le bambine e i bambini. L'obiettivo di fondo è ripensare la scuola affinché non releghi la scoperta a momenti straordinari o d'eccezione, ma la sperimenti come dimensione quotidiana, diffusa e intenzionale dell'esperienza educativa.

13.2. L'esplorazione come competenza geografica

Dal punto di vista etimologico, il termine "esplorazione" si riconduce al latino *explorare*, verbo che rimanda direttamente alle azioni di investigare, esaminare e familiarizzare con ciò che non si conosce ancora pienamente. Nell'immaginario collettivo, la figura dell'esploratore evoca storicamente l'archetipo romantico di un soggetto adulto, forte e fiero, impegnato in audaci traversate verso terre ignote e remote. Tuttavia, la riflessione geografica e pedagogica contemporanea invita a "decolonizzare" questa figura, emancipandosi dall'idea dell'esplorazione come conquista di spazi vuoti o esotici, per estenderla a qualunque soggetto si ponga in modo consapevole alla ricerca di significati, relazioni e conoscenze non ancora possedute (Bonnett, 2023). In questa rinnovata prospettiva, l'esplorazione si presenta come una postura cognitiva, guidata dalla curiosità intrinseca e dal desiderio di dare senso alla realtà (Guerra, 2019). Ne consegue che bambini e bambine possono essere a tutti gli effetti esploratori ed esploratrici, e che il compito dell'educazione diviene quello di proteggere e coltivare tale predisposizione, trasformandola in un habitus quotidiano di relazione con il mondo (Donadelli, 2018; Rocca, Sillano & Donandelli, 2025).

In quest'ottica, in geografia da diversi anni è ormai diffuso un approccio che invita a esplorare lo spazio come pratica divergente e creativa. Un esempio emblematico di questa tendenza è rappresentato dai materiali della serie Mission: Explore realizzati dal collettivo britannico *The Geography Collective* (2010). I diversi volumi – tra cui Mission: Explore on the Road, Mission: Explore Food, Mission: Explore Water e Mission: Explore National Parks – propongono attività basate su quella che gli autori definiscono *guerrilla geography*: una geografia attiva, ludica ed esperienziale, pensata per incoraggiare bambini, bambine e giovani a esplorare il mondo esterno attraverso il gioco, il movimento e la curiosità.

A questa diffusa sensibilità geografica si affiancano molteplici pubblicazioni di taglio artistico e creativo che invitano parimenti a esplorare. Un riferimento fondamentale sono i lavori dell'artista canadese Keri Smith, (2011, 2015 e 2017), che propongono esercizi di osservazione, raccolta e

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

riscoperta degli spazi ordinari, spingendo bambini e bambine a rintracciare lo straordinario nel quotidiano. Analogamente, *L'arte di vedere le cose intorno a noi* di Rob Walker (2019) raccoglie numerose pratiche ed esercizi per allenare l'attenzione, l'osservazione e lo sguardo critico sul mondo che ci circonda. Spostando infine l'attenzione più specificatamente sul mondo della prima infanzia e sulla dimensione sensoriale e materica, i molti lavori di Hervé Tullet (ad esempio, si veda Tullet, 2021), invitano i bambini e le bambine a sperimentare e interagire in modo inedito e creativo con suoni, colori e con lo spazio del foglio.

L'idea che l'esplorazione abbia una cruciale valenza educativa trova radici solide nei modelli pedagogici del Novecento, dall'apprendimento tramite esperienza di John Dewey (2014) alla valorizzazione montessoriana di un contesto strutturato per stimolare l'auto-educazione (Montessori, 2022). Più recentemente, l'attenzione all'esplorazione ha visto tuttavia un rinnovato interesse nell'alveo degli approcci socio-culturali, trovando una sponda scientifica nell'incontro con la geografia contemporanea. Un contributo fondamentale in tal senso proviene dagli studi sulle "culture esplorative" (exploratory cultures) sviluppati dalla psicologa dello sviluppo danese Mariane Hedegaard e la pedagogista norvegese Elin Eriksen Ødegaard, in cui l'esplorazione infantile viene considerata una pratica sociale complessa e fondativa per la formazione culturale del bambino (Hedegaard & Ødegaard, 2020). Nello specifico, l'esplorazione si configura come un "dialogical engagement" (coinvolgimento dialogico): un processo interpersonale e cooperativo in cui chi esplora entra in una relazione dinamica e discorsiva con gli oggetti, con i pari e con gli adulti, co-creando spazi condivisi di partecipazione e di apprendimento.

In questo coinvolgimento dialogico, lo spazio non rappresenta semplicemente il contesto dell'esplorazione, ma esercita un ruolo attivo e determinante. Più specificamente, esso si configura come il mediatore fondamentale di un'indagine che è, per sua natura, situata: l'esplorazione si compie infatti nell'incontro dinamico tra le caratteristiche fisiche e simboliche dell'ambiente e la soggettività di chi lo attraversa. Le possibilità di scoperta dipendono dalle condizioni materiali e contingenti dei luoghi, ma anche dalle coordinate percettive dell'esploratore. Ciascun soggetto decodifica lo spazio in base alla propria corporeità, alle risonanze emotive, all'età e alle esperienze pregresse; ne consegue che la percezione ambientale è intrinsecamente mutevole: un contesto accogliente può rivelarsi ostile o insignificante in un momento successivo, così come un dettaglio precedentemente ignorato può farsi improvvisamente centrale se investito di un'attenzione intenzionale.

La natura dialogica dell'esplorazione, in altri termini, richiama da vicino il costrutto di "terzo spazio", un concetto che opera in modo speculare e transdisciplinare sia in geografia sia in pedagogia. Se nella riflessione geografica

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

esso descrive lo spazio vissuto e sociale che supera la rigida contrapposizione tra materialità fisica e astrazione mentale (Soja, 1996), nella sua declinazione pedagogica – che recupera la sensibilità fröbeliana – si costituisce come un luogo intermedio di mediazione e incontro simmetrico tra insegnante e bambino (Eikset & Ødegaard, 2020). In entrambi i casi, il terzo spazio si qualifica come una zona di transizione e un'area liminale che permette di sospendere l'abitudine. Esso si configura così come il laboratorio elettivo in cui l'infanzia, attraverso un dialogo costante con la dimensione circostante, impara a sviluppare la propria curiosità, interrogare l'ordinario, a decodificarne la complessità latente e a orientarsi criticamente nel proprio ambiente di vita.

Questa funzione mediatrice dello spazio intercetta e si manifesta in molteplici dimensioni della quotidianità scolastica, nelle quali l'apprendimento acquisisce una implicita caratterizzazione geografica. Per esigenze di spazio, ci limitiamo a menzionare le tre seguenti.

La dimensione corporea e del movimento: il movimento del corpo nello spazio non è mai casuale, ma costituisce un atto intenzionale per dare senso all'ambiente. Nella quotidianità scolastica, bambini e bambine praticano costanti spostamenti tra i diversi contesti per prendere parte attiva alla vita della comunità. Questo comportamento, definibile come un vero e proprio "vagabondaggio geografico", si osserva ad esempio quando ci si muove tra l'angolo dei travestimenti e lo spazio del gioco simbolico per recuperare oggetti e connettere situazioni differenti. Lungi dal rispondere a spinte caotiche, queste traiettorie mostrano come i bambini e le bambine mappino mentalmente e socialmente il proprio mondo, trasformando la scuola in un perimetro d'azione dinamico che loro stessi contribuiscono a modificare.

La dimensione scalare e "glocale": l'ambiente vissuto attiva un costante intreccio tra scale diverse, connettendo l'esperienza quotidiana a scenari più ampi, in un rapporto di reciprocità tra il vicino (il luogo) e il lontano (lo spazio). Sebbene le attività siano radicate nel contesto locale – come l'osservazione dell'ambiente, lo studio del mutamento stagionale nel cortile o la manipolazione dei materiali –, lo spazio scolastico accoglie costantemente stimoli, racconti e flussi informativi che provengono dall'esterno, mediati dalle famiglie, dai media o dall'insegnante. L'indagine situata del proprio cortile o della propria comunità offre così all'infanzia i primi strumenti per intuire, per via analogica, le relazioni e le interdipendenze che collegano il proprio ambiente di vita al resto del mondo.

La dimensione relazionale e sociale: lo spazio scolastico si costituisce come il teatro principale in cui si generano, si strutturano e si negoziano i rapporti tra pari. I contesti educativi sono ricchi di piccoli territori e "spazi di confine" che i bambini e le bambine risignificano continuamente, in particolare durante il gioco libero all'aperto, dove la minore regolamentazione da

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

parte dell'adulto favorisce l'organizzazione autonoma. L'esplorazione si concentra così sulle dinamiche di aggregazione, sulla definizione di confini invisibili – come il perimetro di una "tana" – e sulla concordia attorno alle regole di accesso ai diversi contesti. In questo modo, l'interazione con la materialità della scuola consente di sperimentare concretamente i concetti fondamentali dell'appartenenza, della condivisione e della convivenza quotidiana.

13.3. Percorsi esplorativi alla scuola dell'infanzia

Se le dimensioni esaminate in precedenza mostrano come lo spazio entri in gioco nella vita di tutti i giorni a scuola, per trasformarle in veri e propri percorsi didattici serve la presenza attiva dell'insegnante. Nella dinamica esplorativa, l'adulto non è un semplice osservatore esterno e nemmeno un semplice facilitatore, ma un vero e proprio partner di ricerca. Con questo modo di fare, l'insegnante sostiene, rilancia e orienta le domande spontanee delle bambine e dei bambini, aiutando a organizzare l'esplorazione senza decidere prima dove debbano arrivare.

La progettazione didattica nella scuola dell'infanzia può tradurre la competenza esplorativa in percorsi operativi strutturati attorno a quattro categorie fondamentali: la materia, i fenomeni, le relazioni affettive e l'immaginazione. Questi quattro percorsi intercettano le diverse proprietà dello spazio – fisico, fenomenologico, emozionale e simbolico – così come sono ormai ampiamente consolidate e riconosciute dalla riflessione geografica. Ciascuno di questi itinerari consente ai bambini e alle bambine di mettere in campo le proprie risorse, cambiando continuamente scale di osservazione e linguaggi per esprimersi.

Il primo di questi percorsi si concentra sulla materia e sull'esplorazione sensoriale dei dettagli dell'ambiente. Questo lavoro mette al centro gli elementi concreti del mondo circostante e si attiva attraverso l'uso diretto dei sensi, come il tatto, la vista, l'udito e l'olfatto. Prima ancora di capire i concetti spaziali più astratti, bambine e bambini sperimentano la consistenza fisica dei luoghi attraverso i materiali che li compongono: la terra, il legno, l'acqua, le foglie, ma anche le superfici dei mobili e degli arredi della scuola. Attraverso questa modalità esplorativa bambini e bambine rallentano lo sguardo, soffermandosi sui piccoli dettagli della giornata. L'esplorazione della materia permette di riscoprire elementi che per l'adulto sono spesso invisibili o poco importanti. Un esempio classico è la raccolta dei "tesori" in giardino: i bambini e le bambine si chinano a terra per raccogliere pigne, sassi, pezzi di corteccia o foglie secche. Portando questi elementi in sezione e manipolandoli, attivano capacità di catalogare, confrontare e dare valore alle qualità fisiche del posto in cui vivono.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

A questa attenzione per le cose concrete si affianca il percorso dei fenomeni, dedicato alla scoperta dei cambiamenti, che introduce la dimensione del tempo nello spazio vissuto. Questa linea di lavoro si attiva quando bambini e bambine sono guidati nell'osservazione delle trasformazioni visibili intorno a loro, come il ciclo delle stagioni o i cambiamenti del tempo atmosferico e degli effetti che ne derivano, ma anche di ciò che muta nell'ambiente urbano intorno a casa o a scuola. In questo caso, l'esplorazione diventa un'indagine dinamica delle cause e gli effetti dei cambiamenti. Questo accade, ad esempio, quando le bambine e i bambini esplorano gli effetti della pioggia, sia attraverso il gioco libero (nelle pozzanghere o nell'erba bagnata), sia guidati dall'*insegnante-partner*. Ad esempio, dopo una fase di esplorazione libera, l'insegnante può sostenere la curiosità mescolando l'acqua e il terriccio, scoprendo come un elemento solido e polveroso si trasformi in fango, una materia fluida, densa e malleabile. Nei giorni successivi, tornando nello stesso punto sotto il sole, i bambini e le bambine sperimentano la trasformazione inversa: il fango si asciuga, si crepa, indurisce e torna a essere terra secca. Questo mutamento visibile spinge a formulare ipotesi sull'azione dell'aria, del calore e sul tempo che passa, sviluppando così l'idea che lo spazio è una realtà dinamica, modificata da processi costanti che lasciano tracce e cambiano la consistenza del mondo.

Dall'osservazione dei fenomeni si passa poi al percorso affettivo e delle risonanze emotive, dove la dimensione interiore diventa essa stessa un vero e proprio oggetto di esplorazione spaziale. Questo itinerario didattico guida bambini e bambine a investigare attivamente lo spazio emozionale, scoprendo come la geografia si intrecci strettamente con la mappa dei propri sentimenti. Attraverso il gioco, infatti, bambini e bambine sperimentano costantemente stati emozionali che si riverberano e si proiettano nei diversi ambienti e contesti di socializzazione della scuola. In stretto collegamento con un lavoro parallelo dedicato all'identificazione e al riconoscimento delle emozioni, lo spazio scolastico si offre come lo specchio fisico della geografia interna dell'infanzia. attraverso i vissuti di meraviglia, sorpresa, calore o, talvolta, di timore e disorientamento che sanno generare. In questo processo, l'insegnante può supportare attivamente la scoperta e la verbalizzazione delle emozioni attraverso proposte mirate come l'attività dei "luoghi del cuore". Invitando piccoli e piccole a esplorare l'ambiente per cercare e "marcare" con un contrassegno simbolico i punti in cui avvertono un senso di benessere (o disagio), oppure rievocando attraverso il disegno o attività figurative luoghi "significativi" della vita di bambini e bambine, l'insegnante offre una sponda concreta per ancorare le proprie sensazioni corporee e mentali alla materialità dei luoghi. Nel confronto con le compagne e i compagni, i bambini e le bambine scoprono che uno stesso identico posto

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

può attivare risonanze differenti in ciascuno, trasformando lo spazio fisico in un territorio emotivo condiviso, da rispettare e custodire insieme.

Infine, il quarto percorso si lega al ruolo dell'immaginazione, intesa come esplorazione dello spazio potenziale e capacità di dare significati simbolici al contesto. Questa direttrice lavora sul confine tra la realtà visibile e il possibile, valorizzando la fantasia come uno strumento concreto di conoscenza geografica, capace di andare oltre la forma immediata di un luogo o di un oggetto. L'esempio più evidente si ritrova nel gioco simbolico all'aperto: un avvallamento del terreno tra le radici di un albero diventa un ostacolo da non calpestare, mentre un gruppo di rami appoggiati alla recinzione si trasforma in un rifugio segreto. In questo percorso, l'utilizzo degli albi illustrati può diventare una risorsa preziosa per espandere il gioco simbolico e traghettarlo nella sfera del racconto. La lettura condivisa di storie incentrate sul viaggio o sulla scoperta di ambienti e paesaggi offre all'infanzia immagini, parole e scenari inediti che i bambini e le bambine possono successivamente risignificare durante il gioco libero, riflettendoli sugli spazi scolastici. In questo senso, l'immaginazione non allontana i bambini e le bambine dalla realtà, ma permette di esplorarne le varianti, arricchendo l'esperienza dello spazio con una dimensione progettuale, flessibile e aperta.

13.4. Il laboratorio "La città delle piccole esploratrici/dei piccoli esploratori"

Il laboratorio *La città delle piccole esploratrici/dei piccoli esploratori* nasce con l'obiettivo di offrire alle insegnanti e agli insegnanti della scuola dell'infanzia una proposta educativa capace di intrecciare manualità, esplorazione sensoriale, immaginazione e condivisione all'interno di un'esperienza significativa e facilmente adattabile ai diversi contesti educativi. La proposta valorizza le modalità attraverso cui bambini e bambine apprendono nei primi anni di vita, riconoscendo il ruolo centrale dell'esperienza diretta, della curiosità e della relazione con l'ambiente. Il laboratorio non si configura come un'attività conclusa in se stessa, ma come uno strumento capace di accompagnare i percorsi di esplorazione – da quello della materia a quello dei fenomeni – che le insegnanti e gli insegnanti potranno sviluppare nel tempo nei diversi contesti educativi. Si presenta quindi come un dispositivo aperto, in grado di generare ulteriori esperienze e di adattarsi alle caratteristiche dei gruppi di bambini e bambine e degli ambienti nei quali viene realizzato.

Il punto di partenza dell'esperienza è la realizzazione, da parte dell'insegnante (intesa come partner di ricerca), di una piccola scatola di carta ottenuta mediante la tecnica dell'origami (Fig. 1). Ogni bambino e

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

bambina ne avrà una a disposizione e sarà invitato o invitata a riflettere sulle proprie esperienze di scoperta, attribuendo una forma concreta ai ricordi, agli oggetti e alle suggestioni raccolte durante l'esplorazione del mondo circostante. La costruzione della scatola introduce il tema del contenimento, predisponendo simbolicamente uno spazio destinato ad accogliere ciò che verrà scoperto e ritenuto significativo. La scatolina viene infatti presentata come una piccola "casa" personale, uno spazio protetto in cui raccogliere e custodire ciò che ciascun bambino e bambina considera importante. La metafora della casa richiama idee di protezione, appartenenza e cura, trasformando il contenitore in qualcosa di più di un semplice oggetto materiale. La scatola assume così una dimensione affettiva e simbolica che favorisce un rapporto personale con ciò che viene conservato.

Le esplorazioni che alimentano il contenuto della scatola non vengono svolte durante il laboratorio stesso, ma costituiscono possibili sviluppi progettuali successivi. All'interno della scatola possono trovare posto piccoli oggetti naturali legati al percorso della materia, frammenti raccolti durante una passeggiata, disegni, tracce grafiche, fotografie o altri materiali che documentano le risonanze emotive e le esperienze vissute attraverso i cinque sensi. La scatolina assume quindi il ruolo di dispositivo pedagogico capace di accompagnare percorsi differenti e adattarsi ai diversi contesti educativi. Le insegnanti e gli insegnanti possono proporre attività dedicate all'osservazione dell'ambiente naturale, ai suoni, ai profumi, alle consistenze, alle forme o ai colori, invitando successivamente i bambini e le bambine a selezionare e conservare nella propria scatola ciò che meglio rappresenta le scoperte effettuate. La raccolta diventa un processo intenzionale attraverso il quale il bambino e la bambina attribuiscono valore alle proprie esperienze. Questa dimensione della scelta riveste una particolare importanza educativa. Decidere che cosa conservare significa esercitare capacità di osservazione, memoria, confronto e attribuzione di significato. Gli oggetti custoditi diventano tracce di esperienze, simboli di apprendimenti e occasioni di narrazione. Attraverso la selezione e la conservazione, i bambini e le bambine sono accompagnati a riconoscere ciò che per loro è significativo e a costruire una rappresentazione personale delle proprie scoperte.

La scatolina si trasforma così in un archivio affettivo e sensoriale, un contenitore di esperienze che rende visibili processi spesso difficili da osservare. Essa documenta non tanto il prodotto finale di un'attività, quanto il percorso compiuto dal bambino e dalla bambina nel proprio incontro con il mondo. Ogni elemento conservato racconta una storia, richiama un'esperienza vissuta e testimonia un processo di esplorazione e di attribuzione di significato.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

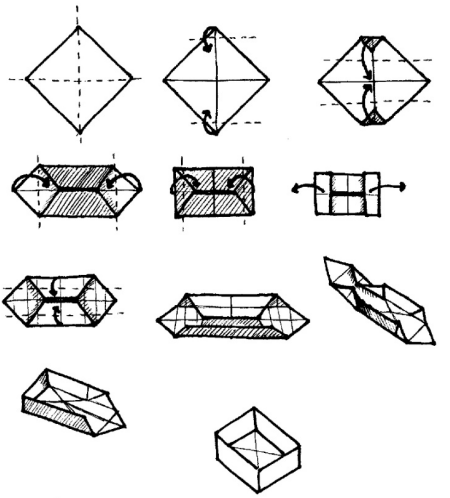


Fig. 1 – Istruzioni per costruire la scatola-origami. Fonte: illustrazione di Valeria Castellani.

In questo senso il laboratorio si collega alle pratiche di documentazione educativa diffuse nei servizi per l'infanzia, valorizzando le tracce dei processi di apprendimento e promuovendo una cultura dell'osservazione e dell'ascolto. La raccolta dei materiali consente infatti di rendere visibili percorsi che altrimenti rischierebbero di rimanere impliciti, offrendo alle insegnanti e agli insegnanti ulteriori occasioni per comprendere interessi, domande e modalità di apprendimento di bambini e bambine.

Accanto alla dimensione individuale emerge progressivamente anche una dimensione collettiva. Una volta riempite, le scatoline vengono collocate insieme e compongono una piccola città (Fig. 2). Le singole case, nate come spazi personali, entrano così in relazione tra loro e danno vita a un paesaggio condiviso. La città diventa un ambiente simbolico (aperto al percorso dell'immaginazione) nel quale ogni costruzione racconta una storia diversa e custodisce esperienze uniche.

I bambini e le bambine sperimentano concretamente come le esperienze individuali possano contribuire alla costruzione di una realtà comune. Ogni scatola conserva qualcosa di personale, ma acquisisce un nuovo significato quando viene collocata accanto a quelle degli altri e delle altre. La città che ne deriva è il risultato della pluralità degli sguardi, delle scoperte e delle interpretazioni presenti nel gruppo.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856



Fig. 2 - Un esempio di "città" realizzata da studenti e studentesse partecipanti al laboratorio La città delle piccole esploratrici/dei piccoli esploratori nell'ambito della giornata "Parole e luoghi che educano: narrazioni e ambienti per l'infanzia", Dipartimento FORLILPSI, Università di Firenze, 21 marzo 2026. Fonte: fotografia di Matteo Puttilli.

L'osservazione della città offre numerose opportunità educative. I bambini e le bambine possono esplorare le scatoline dei compagni e delle compagne, raccontare il contenuto delle proprie, formulare domande, individuare somiglianze e differenze, condividere ricordi ed esperienze. Si sviluppano così competenze narrative, comunicative e relazionali che favoriscono la costruzione di un clima di ascolto reciproco e di valorizzazione delle differenze.

Dal punto di vista pedagogico, la città delle scatoline può essere letta come una metafora della comunità educativa stessa. Ogni bambino e bambina porta con sé un patrimonio unico di esperienze, emozioni e conoscenze che merita di essere riconosciuto e accolto. La possibilità di condividere tali patrimoni all'interno di uno spazio comune contribuisce a rafforzare il senso di appartenenza al gruppo e a promuovere atteggiamenti di curiosità, attenzione e rispetto verso l'altro. La proposta si inserisce inoltre in una concezione dell'infanzia che riconosce i bambini e le bambine come soggetti competenti, capaci di osservare, interpretare e rielaborare la realtà attraverso molteplici linguaggi. Linguaggio corporeo, manipolativo, grafico e narrativo trovano nel laboratorio occasioni di integrazione e dialogo, favorendo esperienze di apprendimento ricche e significative. Nel passaggio dalla dimensione individuale a quella collettiva risiede il valore più profondo della proposta educativa: consentire ai bambini e alle bambine di riconoscere il valore delle proprie scoperte e, al tempo stesso, di comprendere come la conoscenza si costruisca attraverso il dialogo tra prospettive diffe-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

renti. La città delle scatoline diventa così una metafora concreta della comunità di apprendimento, un luogo in cui ogni esperienza personale trova spazio e significato all'interno di una storia partecipata e condivisa. Attraverso l'intreccio tra esplorazione, raccolta, documentazione e condivisione, il laboratorio promuove una visione dell'apprendimento come processo relazionale, nel quale ogni bambino e bambina contribuisce alla costruzione di un patrimonio comune di esperienze e significati.

13.5. Conclusioni

Per cogliere appieno il potenziale educativo dell'esplorazione come competenza geografica, questa non può essere considerata una pratica accessoria o un'attività relegata esclusivamente ai momenti di svago all'aperto. Al contrario, richiede una progettazione intenzionale, continua e integrata nella quotidianità scolastica. Solo superando l'idea di un'esplorazione episodica, bambini e bambine possono sviluppare quella consapevolezza spaziale che i percorsi didattici legati alla materia, ai fenomeni, alle relazioni e all'immaginazione mirano a coltivare. In questo quadro, l'ambiente cessa di essere un semplice sfondo per configurarsi come un vero e proprio terzo spazio, vale a dire un mediatore culturale che, dialogando con la postura dell'insegnante inteso come partner di ricerca, accoglie l'inatteso, sostiene le domande spontanee dell'infanzia e rilancia le scoperte all'interno di una cornice di senso rigorosa. Come dimostrato dalla cornice teorica e dall'applicazione pratica del laboratorio, lo spazio diviene intelligibile solo quando viene attraversato dai sensi, dalle emozioni e dalla capacità di condividere le proprie scoperte all'interno di un tessuto sociale e comunitario. La sfida per la scuola dell'infanzia risiede nella capacità di strutturare un'organizzazione flessibile ma coerente, capace di sostenere e trasformare la curiosità spontanea di bambine e bambini in uno sguardo geografico duraturo.

Bibliografia

Bonnett, A. (2023). *What is geography?* London: Rowman & Littlefield.

Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1938).

Donadelli, G. (2018). Esplorare con la geografia. In G. Zanolin, T. Gilardi, & R. De Lucia (Eds.), *Geo-didattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze* (pp. 147–160). Milano: FrancoAngeli.

Eikset, A. S. B., & Eriksen Ødegaard, E. (2020). Historical roots of exploration through a Fröbelian third space. In M. Hedegaard & E. E. Eriksen Ødegaard

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

(Eds.), *Children's exploration and cultural formation* (pp. 111–127). Cham: Springer Open.
Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
Hedegaard, M., & Eriksen Ødegaard, E. E. (Eds.). (2020). *Children's exploration and cultural formation*. Cham: Springer Open.
Montessori, M. (2022). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 1948).
Rocca, L., Sillano, C., & Donadelli, G. (Eds.). (2025). *Ho un Piano! Missioni ed esplorazioni nel Parco del Piano di Magadino*. Locarno: Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) / Fondazione Parco del Piano di Magadino.
Smith, K. (2011). *Come diventare un esploratore del mondo*. Mantova: Corraini.
Smith, K. (2015). *Il mondo immaginario di*. Mantova: Corraini.
Smith, K. (2017). *The Wander Society*. Mantova: Corraini.
Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Malden: Wiley-Blackwell.
The Geography Collective. (2010). *Mission: Explore*. Can of Worms Kids Press.
Walker, R. (2019). *L'arte di vedere le cose intorno a noi*. Novara: De Agostini.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

14. Prevenzione della violenza e corresponsabilità educativa: narrazione e fiaba come strumenti per la pratica educativa

di *Paolina Pistacchi*

La violenza in età evolutiva rappresenta un fenomeno com-plesso, diffuso e multidimensionale, che attraversa contesti familiari, scolastici e sociali. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), essa comprende tutte le forme di maltrattamento fisico ed emotivo, abuso sessuale, trascuratezza, sfruttamento e altre esperienze che possono compro-mettere la salute, lo sviluppo, la dignità o il benessere dei minori. In questa prospettiva, la violenza non coincide esclusivamente con l'atto aggressivo o con il danno immediatamente visibile, ma include anche condizioni relazionali e ambientali che ostacolano i percorsi di crescita e di partecipazione. Non si manifesta soltanto in forme esplicite, ma anche attraverso trascuratezza, dinamiche relazionali disfunzionali, violenza assistita, esclusione, discriminazione e povertà educativa. In questo scenario, il mondo educativo assume un ruolo centrale non solo nella rilevazione del disagio, ma soprattutto nella costruzione di strategie di prevenzione. Parlare di prevenzione significa quindi andare oltre l'intervento emergenziale, vuol dire progettare contesti capaci di promuovere benessere, sicurezza, appartenenza e sviluppo armonico.

La sicurezza educativa non coincide soltanto con l'assenza di rischio, ma implica la presenza attiva di relazioni significative, adulti competenti, spazi simbolici e fisici accoglienti, pratiche quotidiane capaci di sostenere i processi di crescita. In questa prospettiva, principi come inclusione, partecipazione, ri-conoscimento delle differenze e qualità degli ambienti educativi non restano dichiarazioni di valore, ma diventano strumenti concreti di tutela.

La prevenzione della violenza si costruisce quindi nella quotidianità attraverso la qualità delle relazioni educative, la capacità di ascolto, l'attenzione ai segnali di disagio e la costruzione di legami stabili e significativi. Proprio per questo la tu-tela delle bambine e dei bambini non può essere delegata a un singolo attore, ma è il risultato di una responsabilità condivisa tra scuola, servizi, famiglie e comunità.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

La corresponsabilità educativa implica, inoltre, la condivisione di linguaggi e strumenti tra professionisti, la collaborazione tra istituzioni e servizi territoriali, il coinvolgimento attivo delle famiglie e la costruzione di alleanze educative stabili. Il lavoro educativo si colloca così all'interno di un sistema più ampio, nel quale la prevenzione si realizza attraverso il coordinamento tra enti pubblici, scuole, servizi sociali e sanitari, il monitoraggio delle situazioni di rischio e la capacità di attiva-re interventi tempestivi. In questa prospettiva, la prevenzione della violenza e delle diverse forme di disagio non può essere affidata esclusivamente a interventi riparativi o specialistici, ma richiede una progettazione educativa intenzionale, capace di promuovere contesti relazionali significativi e opportunità di crescita in età evolutiva.

La fiaba costituisce uno degli strumenti privilegiati per il lavoro educativo, poiché consente alle bambine e ai bambini di elaborare simbolicamente esperienze complesse e agli educatori di costruire spazi di ascolto, inclusione, partecipazione e sviluppo delle competenze socioemotive.

14.1. Conoscere le norme per agire

La conoscenza del quadro normativo rappresenta una condizione essenziale per una tutela efficace e per la prevenzione della violenza nei contesti educativi. Le norme non sono soltanto vincoli, ma strumenti operativi che orientano l'azione educativa, definiscono responsabilità precise e aiutano gli operatori a collocare il proprio intervento all'interno di un sistema integrato di protezione. Per chi lavora nei servizi educativi, conoscere questo quadro non significa soltanto sapere cosa prevede la legge, ma saper tradurre le norme in pratiche di osservazione, valutazione e intervento. Le norme acquistano significato educativo quando orientano le scelte quotidiane degli operatori. Conoscere una norma significa infatti comprendere come osservare le situazioni, quali segnali considerare rilevanti, come documentare le proprie osservazioni e quando attivare le risorse della rete territoriale. Le disposizioni legislative non rappresentano quindi un sapere separato dalla pratica educati-va, ma uno strumento che sostiene la capacità professionale di promuovere tutela e benessere.

In particolare, significa riconoscere precocemente segnali di rischio, orientarsi nelle procedure, attivare i servizi competenti e contribuire alla costruzione di una rete di tutela. In questa prospettiva, la competenza normativa diventa una competenza educativa a tutti gli effetti: sostiene la capacità di leggere le situazioni, di agire in modo responsabile e di partecipare a sistemi di protezione integrati.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Tra i riferimenti fondamentali, la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ratificata in Italia con la Legge n. 176/1991, rappresenta il principale quadro di riferimento, affermando il principio del superiore interesse del minore e il diritto delle bambine e dei bambini a crescere in un contesto adeguato di cura, protezione e sviluppo.
A livello nazionale, la Legge n. 328/2000 ha istituito il sistema integrato di interventi e servizi sociali, promuovendo azioni di sostegno alle famiglie e di tutela delle persone in condizioni di fragilità. Questa articolazione normativa richiede una forte integrazione operativa tra istituzioni e servizi per garantire continuità ed efficacia degli interventi nei diversi contesti territoriali. La tutela delle bambine e dei bambini si realizza attraverso tre dimensioni strettamente connesse: prevenzione, intervento e presa in carico. Le attività preventive promuovono conte-sti educativi e relazionali favorevoli allo sviluppo; gli interventi sociali, educativi e socio-sanitari sostengono minori e famiglie in condizioni di vulnerabilità; le attività di monitoraggio e valutazione del rischio consentono l'attivazione tempestiva di misure di tutela quando necessario.

14.2. L'integrazione tra servizi e istituzioni: un modello integrato

Il sistema di protezione dei minori si fonda sulla collaborazione tra diversi attori istituzionali e professionali: servizi sociali, scuole, servizi educativi, strutture sanitarie, autorità giudiziaria minorile e soggetti del terzo settore. Questo lavoro di rete non ha soltanto una funzione organizzativa, ma costituisce un vero e proprio dispositivo operativo per la prevenzione e la gestione della vulnerabilità.

Per chi lavora nei servizi educativi, la rete non è un livello esterno, ma il contesto concreto in cui si sviluppa l'azione quotidiana. La qualità dell'intervento dipende dalla capacità di collaborare, condividere informazioni rilevanti, rispettare le competenze di ciascun soggetto e attivare tempestivamente le risorse del territorio.

In questo quadro, anche la dimensione giuridica del lavoro educativo è parte integrante della pratica professionale. Gli operatori sono infatti soggetti a precisi obblighi normativi. Tra questi, l'art. 331 c.p.p. prevede l'obbligo di denuncia per i pubblici ufficiali e gli incaricati di pubblico servizio in presenza di reati procedibili d'ufficio. In tale prospettiva, insegnanti, educatori e operatori non sono meri osservatori, ma soggetti attivi del sistema di tutela.

Dal punto di vista educativo, ciò significa che l'osservazione quotidiana assume anche una funzione preventiva e protetti-va. La capacità di riconoscere segnali di disagio, cambiamenti comportamentali e condizioni di vul-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

nerabilità costituisce una competenza professionale essenziale per l'attivazione tempestiva di percorsi di sostegno e tutela. Quando emergono situazioni di rischio familiare, il sistema prevede diverse forme di intervento. L'art. 330 c.c. disciplina la decadenza dalla responsabilità genitoriale nei casi di gra-ve pregiudizio, mentre l'art. 403 c.c., come modificato dalla Legge 206/2021, consente interventi urgenti nei casi di emergenza, con collocamento immediato del soggetto minorenne in luogo sicuro e successiva convalida dell'autorità giudiziaria. Tra le situazioni di maggiore vulnerabilità rientrano le bambi-ni e i bambini che hanno perso un genitore a seguito di femminicidio. La Legge n. 4/2018 ha introdotto specifiche misure di sostegno economico, psicologico e sociale. In questi casi, accanto agli interventi di tutela, assumono particolare rilievo i percorsi educativi e relazionali orientati all'elaborazione del trauma e alla continuità dei legami significativi.

In tutte queste situazioni, il lavoro educativo richiede la capacità di coniugare protezione e continuità relazionale. La tutela non può limitarsi alla gestione dell'emergenza, ma deve costruire contesti capaci di restituire prevedibilità, fiducia e possibilità di narrazione dell'esperienza. In questo quadro si collocano anche le realtà familiari caratterizzate da gravi difficoltà che possono compromettere, temporaneamente o stabilmente, la crescita dei figli. L'affidamento familiare, disciplinato dalla Legge n. 184/1983, rappresenta uno degli strumenti centrali. Non si tratta soltanto di una misura di protezione temporanea, ma di un processo educativo complesso che accompagna le bambine e i bambini nella transizione tra separazione, continuità affettiva e costruzione di nuovi legami. Come evidenziato da Pistacchi e Galli (2006), l'affidamento familiare non può essere considerato esclusivamente una misura di protezione temporanea, ma un percorso complesso che coinvolge la bambina e il bambino, la famiglia d'origine, la famiglia affidataria e i servizi in un delicato processo di ri-definizione dei legami. Dal punto di vista educativo e psicologico, esso implica la gestione simultanea della perdita e dell'attaccamento: le bambine e i bambini, le adolescenti e gli adolescenti, sono chiamati a rielaborare la separazione dal contesto originario, costruendo al tempo stesso nuove appartenenze e relazioni significative. Per questo richiede un accompagnamento educativo attento, sostenuto da un progetto personalizzato e da un lavoro integrato tra servizi sociali, educativi, sanitari e autorità giudiziaria. La continuità affettiva non è un elemento accessorio, ma una dimensione centrale del processo. La Legge n. 173/2015 richiama infatti la necessità di preservare, quando possibile, le relazioni affettive significative, evitando interruzioni traumatiche dei legami. Quando il rientro nella famiglia d'origine non è possibile, si ricorre all'adozione, anch'essa disciplinata dalla Legge n. 184/1983. A differenza dell'affidamento, l'adozione rappresenta una misura stabile e defi-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

nitiva, finalizzata alla costruzione di un nuovo contesto di appartenenza e di sicurezza affettiva. Accanto a questi interventi, il sistema italiano prevede misure di contrasto alla violenza, al maltrattamento e al bullismo, tra cui la Legge 69/2019 (Codice Rosso), la Legge n. 71/2017 sul cyberbullismo e le disposizioni penali sugli atti persecutori. La segnalazione precoce e la capacità di attivare percorsi di sostegno rappresentano elementi fondamentali per la prevenzione del danno e la promozione del benessere.

In sintesi, il modello integrato di protezione dei minori combina interventi complementari: l'affidamento come processo di transizione tra separazione e costruzione di nuovi legami, l'adozione come stabilità e appartenenza, le misure di tutela come prevenzione e risposta al rischio. In tutte le fasi, il principio del superiore interesse del minore orienta decisioni e pratiche educative, garantendo la centralità dei bisogni evolutivi, della sicurezza e delle relazioni affettive.

14.3. La progettazione educativa come pratica di prevenzione

La prevenzione della violenza e del disagio nei contesti educativi non può essere ridotta alla sola capacità di riconoscere segnali di rischio. Essa richiede una progettazione educativa intenzionale, capace di organizzare spazi, tempi, relazioni e attività in modo coerente per uno sviluppo armonico in età evolutiva. Progettare, in ambito educativo, significa costruire contesti nei quali le bambine e i bambini possano sentirsi riconosciuti, ascoltati e sostenuti. La progettazione educativa è un processo dinamico e riflessivo che si sviluppa a partire dall'osservazione dei bisogni, delle risorse e delle criticità presenti nel gruppo. In questa prospettiva, gli strumenti educativi assumono significato all'interno di una precisa intenzionalità pedagogica. La scelta di una storia, di un gioco, di una domanda-stimolo o di un'attività simbolica non è casuale, ma orientata a favorire espressione, comprensione e rielaborazione delle esperienze.

Tra gli strumenti più significativi vi sono il gioco e la narrazione. Il gioco rappresenta una modalità privilegiata di esplorazione, comunicazione e apprendimento attraverso la quale le bambine i bambini possono sperimentare il mondo, esprime emozioni e costruire significati. La narrazione svolge una funzione analoga, offrendo uno spazio simbolico che consente di affrontare temi complessi in forme accessibili e adeguate all'età evolutiva. La progettazione educativa può quindi utilizzare la fiaba come dispositivo di mediazione tra vissuti interni e realtà esterna. Attraverso personaggi, metafore e situazioni narrative, le bambine e i bambini possono esplorare emozioni, difficoltà e possibilità di cambiamento all'interno di un contesto protet-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

to. La narrazione diventa così parte integrante di un percorso intenzionale finalizzato allo sviluppo delle competenze emotive, relazionali e sociali.

14.4. Riconoscere e prevenire: il ruolo degli educatori attraverso la narrazione

Gli educatori e gli insegnanti rappresentano figure chiave nel-la prevenzione e nella tutela, poiché accompagnano quotidianamente i percorsi di crescita e possono intercettare segnali di disagio spesso invisibili agli altri adulti. La loro osservazione attenta, unita alla capacità di ascolto empatico e a una lettura sensibile dei segnali emotivi e relazionali, permette di cogliere precocemente bisogni, paure e difficoltà. Le bambine e i bambini comunicano non solo attraverso le parole, ma anche tramite il gioco, il corpo, la ripetizione e la narrazione. Per questo il linguaggio dell'adulto deve essere accogliente, non giudicante, capace di offrire sicurezza e di dare senso a emozioni complesse.

In tale contesto, fiabe, racconti e metafore assumono un ruolo fondamentale: trasformano esperienze difficili in immagini simboliche che consentono ai bambini di esplorare emozioni, paure e cambiamenti in una forma accessibile e protetta. La fiaba può essere intesa come uno spazio simbolico nel quale esperienze di separazione, perdita, trasformazione e costruzione dei legami diventano pensabili e condivisibili. Questa funzione può essere letta alla luce del concetto di spazio transizionale elaborato da Winnicott (2006), ovvero quell'area intermedia tra realtà e immaginazione nella quale le bambine e i bambini possono esplorare emozioni, paure e desideri senza sentirsi minacciati dalla loro intensità. In questo spazio protetto, esperienze difficili possono essere rap-presentate, comprese e progressivamente elaborate.

Come sottolinea Sordano (2006), il linguaggio narrativo e fiabesco offre uno spazio privilegiato per dare forma ai vissuti, favorendo processi di comprensione e rielaborazione attra-verso immagini, metafore e relazioni.

La struttura stessa della fiaba, caratterizzata da una situazione iniziale, una prova e una trasformazione finale, consente di rappresentare simbolicamente i processi di crescita e cambiamento. In accordo con Bettelheim (1977), la forza della fiaba risiede proprio nella capacità di affrontare in forma simbolica i conflitti evolutivi, le paure e le tensioni interiori dei bambini, offrendo immagini e percorsi narrativi che favoriscono la comprensione e l'elaborazione delle esperienze emotive. In questa prospettiva, la narrazione fiabesca si configura co-me uno spazio di prevenzione e sviluppo. Attraverso personaggi, prove e trasformazioni, è possibile esplorare temi quali il rischio, la diversità, il cambiamento, la cooperazione e la co-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

struzione dell'identità, sviluppando competenze emotive e relazionali fondamentali per la crescita.

La forza educativa della fiaba risiede anche nella sua capacità di creare mondi immaginari che, pur apparentemente lontani dalla realtà quotidiana, consentono di comprenderla più profondamente. Tolkien (1976) sottolinea come il racconto fantastico permetta di guardare il mondo con occhi nuovi, favorendo processi di scoperta, meraviglia e attribuzione di significato. L'immaginazione non rappresenta quindi una fuga dalla realtà, ma una modalità per interpretarla e attribuirle senso. Storie come Cappuccetto Rosso, Il brutto anatroccolo, Hansel e Gretel, La Bella e la Bestia o Alice nel Paese delle Meraviglie, consentono di lavorare simbolicamente su temi quali il riconoscimento di sé, l'accettazione delle differenze, la co-struzione di relazioni e la possibilità del cambiamento, tra-sformando la narrazione in uno strumento educativo e inclusivo.

14.5. La fiaba come dispositivo pedagogico

Le fiabe non sono nate esclusivamente per l'infanzia, ma nel tempo ne sono diventate parte essenziale. La loro struttura ricorrente, il linguaggio simbolico, la presenza di prove, aiutanti, ostacoli e trasformazioni creano un senso di familiarità, stabilità e sicurezza, particolarmente importante nell'età evolutiva. Le fiabe costituiscono inoltre un patrimonio narrativo condiviso che attraversa generazioni e culture, trasmettendo valori, paure, desideri e rappresentazioni dell'esperienza umana. La raccolta delle Fiabe italiane curata da Calvino (1993) evidenzia la straordinaria ricchezza di questo patrimonio e la capacità delle narrazioni popolari di affrontare temi universali quali la crescita, la separazione, il coraggio, la perdita e la trasformazione. Proprio questa dimensione simbolica e universale rende la fiaba uno strumento particolarmente efficace nei contesti educativi.

La fiaba rappresenta un terreno fertile per il lavoro educativo perché si presta a essere reinterpretata, modificata e ricostruita. Si presta a itinerari didattici, percorsi di immaginazione, attività grafiche, drammatizzazioni, giochi simbolici e rielaborazioni collettive. L'utilizzo educativo delle fiabe richiede tuttavia una media-zione attenta da parte dell'adulto, poiché alcune narrazioni tradizionali possono riflettere modelli culturali e rappresentazioni dei ruoli non sempre coerenti con i principi contemporanei di inclusione, pari opportunità e valorizzazione delle differenze. Proprio la possibilità di reinterpretare e trasformare le storie consente di valorizzarne il potenziale educativo, adattandole ai bisogni e ai contesti educativi propri dell'età evolutiva. Come sottolineato da Rodari (1973), la narrazione rap-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

presenta uno spazio di creatività e di pensiero divergente, nel quale l'immaginazione diventa uno strumento per esplorare la realtà e costruire nuove possibilità di significato. La possibilità di modificare personaggi, ambientazioni e finali consente alle bambine e ai bambini di partecipare attivamente alla costruzione della storia, trasformando la lettura in un'esperienza di elaborazione personale e collettiva.

Nel contesto educativo, la fiaba diventa uno strumento particolarmente utile per affrontare temi complessi quali diversità, separazione, accoglienza, affidamento, adozione, intercultura, paura, esclusione, conflitto e cambiamento. Un racconto fantastico, una lettura animata o un gioco simbolico permettono di affrontare tali contenuti senza esporre di-rettamente le bambine e i bambini al trauma o alla spiega-zione razionale di eventi difficili. La distanza simbolica offerta dalla fiaba rende possibile parlare di ciò che altrimenti potrebbe risultare troppo doloroso, intrusivo o incomprensibile.

In questa prospettiva, il ruolo dell'adulto è fondamentale. L'insegnante o l'educatore non deve essere né invadente né assente, ma facilitante. Deve predisporre il contesto, sceglie-re con attenzione la storia, osservare le reazioni, accoglierne le interpretazioni, proporre domande-stimolo e modulare l'attività in base all'età, ai bisogni e alle dinamiche del gruppo. La fiaba non deve essere pensata come un mezzo per semplificare il lavoro dell'insegnante, ma come completamento di un lavoro educativo progettato. Essa diventa parte di un per-corso che integra ascolto, simbolizzazione, espressione corporea, attività grafica, discussione e rielaborazione collettiva.

14.6. Strumenti operativi per la pratica educativa

Nella scuola dell'infanzia e nei contesti educativi, la prevenzione della violenza e del disagio passa attraverso strumenti concreti che trasformano la quotidianità in uno spazio educativo intenzionale, sicuro e inclusivo. Tra questi strumenti assumono particolare rilievo l'ascolto attivo, la narrazione, il gioco simbolico, la progettazione educativa e la costruzione di contesti accoglienti. *L'ascolto attivo* consente di creare uno spazio in cui le bambine e i bambini possano esprimere emozioni, desideri e paure. L'educatore osserva segnali verbali e non verbali, interpretandoli come espressione dei vissuti interiori dei piccoli.

La narrazione e il gioco simbolico permettono di trasformare esperienze complesse in immagini comprensibili. Attraverso fiabe, racconti e metafore, possono esplorare emozioni, conflitti e desideri. La narrazione crea una distanza protettiva dal disagio e favorisce la rielaborazione dei vissuti.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

La progettazione educativa consente di dare intenzionalità a queste esperienze. Ogni attività deve partire da una lettura attenta dei bisogni individuali, delle dinamiche di gruppo e delle risorse disponibili. L'integrazione tra osservazione, ascolto e narrazione permette di costruire esperienze coerenti con il loro lo sviluppo emotivo e relazionale.

La creazione di contesti sicuri e inclusivi richiede relazioni positive tra pari, senso di appartenenza al gruppo, coopera-zione e contrasto a comportamenti escludenti o discriminatori.

In questa prospettiva, assumono particolare rilevanza anche i percorsi di educazione all'affettività, al rispetto delle differenze e alla decostruzione degli stereotipi di genere. Come evidenziato da Biemmi (2015), la scuola rappresenta un conte-sto privilegiato per promuovere una cultura delle relazioni fondata sul rispetto reciproco, sull'inclusione e sul riconosci-mento delle differenze come valore. L'educazione alle emo-zioni, all'affettività e alle pari opportunità non costituisce infatti un ambito separato rispetto alla prevenzione della violenza, ma una delle sue più importanti strategie preventive, poiché contribuisce a sviluppare nei bambini e nelle bambine competenze relazionali, capacità empatiche e atteggiamenti di rispetto verso sé stessi e gli altri. La narrazione e le attività ludico-educative contribuiscono a rendere lo spazio scolastico prevedibile e rassicurante, dove ogni bambino può sentirsi protetto, ascoltato e incoraggiato a esplorare emozioni e pensieri.

In sintesi, la prevenzione del disagio e della violenza passa dalla quotidianità della scuola. Attraverso ascolto attento, narrazione simbolica e progettazione educativa mirata, gli educatori costruiscono spazi nei quali le bambine e i bambini possono sviluppare competenze emotive e sociali, elaborare esperienze difficili e sperimentare relazioni sicure e positive. Le fiabe, in particolare, diventano un linguaggio di cura e di progettazione, capace di favorire la comprensione dei propri vissuti senza esporre direttamente al trauma, sostenendo la costruzione di resilienza, fiducia e legami affettivi sicuri con adulti e coetanei.

14.7. Laboratorio narrativo-creativo

Il laboratorio narrativo-creativo rappresenta un dispositivo educativo che consente di integrare narrazione, esperienza simbolica e progettazione didattica, con l'obiettivo di promuovere ascolto, empatia, comunicazione e inclusione nei conte-sti educativi.

L'esperienza laboratoriale si configura come uno spazio di sperimentazione in cui la narrazione diventa pratica attiva e condivisa, permettendo agli studenti e alle studentesse di comprendere come costruire percorsi edu-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

cativi attenti ai bi-sogni emotivi e relazionali delle bambine e dei bambini. L'approccio si ispira alle riflessioni sviluppate da Pistacchi (2019) sul valore educativo della fiaba e della narrazione simbolica. Attraverso storie, metafore e attività creative, possono elaborare esperienze complesse, esplorare emozioni e costruire significati condivisi all'interno di contesti relazionali sicuri. In questa prospettiva, la narrazione diventa uno strumento centrale per lo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale ed etico. Il percorso proposto segue una logica che collega progetta-zione, esperienza e apprendimento. Attraverso attività narrative, simboliche ed espressive, gli studenti e le studentesse sperimentano concretamente le principali fasi della progettazione educativa, comprendendone finalità, strumenti e potenzialità formative.

La metodologia si articola in quattro momenti fondamentali: l'attivazione attraverso uno stimolo narrativo, quale una fiaba, un racconto o un'immagine; l'elaborazione condivisa mediante il confronto nel gruppo; la mediazione educativa dell'insegnante, che sostiene la comprensione e la riflessione; l'adattamento delle attività in relazione all'età, ai bisogni e agli obiettivi del percorso. Un'attività particolarmente significativa è rappresentata dalla "lettera a un alieno". Agli studenti viene chiesto di scrivere a un destinatario immaginario, completamente estraneo alle lo-ro esperienze e ai loro riferimenti culturali, con l'obiettivo di spiegare concetti complessi in modo chiaro, concreto e comprensibile. L'alieno assume una funzione simbolica: rappresenta l'altro, colui che non conosce il nostro mondo, le nostre regole, i nostri significati e che richiede uno sforzo di traduzione e adattamento del linguaggio. Può essere metaforica-mente associato a una bambina o a un bambino piccolo, a una persona proveniente da un altro contesto culturale, a chi vive un'esperienza di affido o di adozione, oppure a chi abbia vissuto esperienze traumatiche o si trovi in una situazione di particolare vulnerabilità. L'attività invita gli studenti a mettersi nei panni del destinatario, sviluppando competenze di decentramento cognitivo, empatia, ascolto e comunicazione inclusiva. Consente inoltre di riflettere sul ruolo dell'educatore come mediatore di significati, capace di rendere accessibili contenuti complessi attra-verso linguaggi adeguati alle caratteristiche e ai bisogni dell'interlocutore. Successivamente, gli studenti sono invitati a rappresentare graficamente concetti quali il pregiudizio, la diversità, l'accoglienza, la paura o l'appartenenza. Narrazione, rappresenta-zione simbolica e confronto nel gruppo favoriscono processi di riflessione emotiva e relazionale, offrendo un'esperienza concreta di progettazione educativa. Attraverso immagini, metafore e rappresentazioni personali, concetti astratti diventano più concreti, osservabili e condivisibili all'interno del gruppo. In questa prospettiva, il laboratorio si configura come una vera e propria unità didattica in miniatura.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Un esempio particolarmente significativo riguarda l'utilizzo della fiaba nei percorsi dedicati all'accoglienza familiare, all'affidamento e all'adozione. Parlare alle bambine e ai bambini di separazione, perdita, appartenenza, nuovi legami e cambiamenti familiari significa affrontare temi profondi che richiedono linguaggi rispettosi delle loro capacità di comprensione e di simbolizzazione. La fiaba consente di rendere pensabili esperienze complesse senza esporre direttamente la bambina o il bambino al peso della realtà vissuta, favorendo la costruzione di significati e continuità narrative. Come evidenziato da Pistacchi e Accorti Gamannossi (2009) , la costruzione di una continuità narrativa tra passato e presente rappresenta una condizione fondamentale per sostenere i processi identitari e favorire il senso di appartenenza. In questo contesto, la narrazione può aiutare a riconosce-re la propria storia come un percorso unitario, pur nella complessità delle esperienze attraversate. Attraverso queste esperienze, gli studenti acquisiscono maggiore consapevolezza rispetto alla necessità di progettare contesti educativi inclusivi, capaci di accogliere la complessità delle storie personali e di sostenere lo sviluppo emotivo, sociale e relazionale delle bambine e dei bambini. Comprendono inoltre come la progettazione educativa non consista soltanto nell'organizzazione di attività, ma nella costruzione intenzionale di esperienze che favoriscano il sentirsi riconosciuti, compresi e accompagnati nel proprio percorso di crescita.

14.8. Conclusioni

La prevenzione della violenza e del disagio in età evolutiva richiede un approccio integrato, capace di tenere insieme conoscenza normativa, corresponsabilità educativa, lavoro di rete e progettazione pedagogica intenzionale. Le norme definiscono responsabilità e procedure, ma è nella quotidianità dei contesti educativi che la tutela diventa esperienza concreta. La scuola e i servizi educativi rappresentano luoghi privilegiati di osservazione, ascolto e prevenzione, nei quali gli adulti possono costruire relazioni significative e offri-re alle bambine e ai bambini spazi di espressione, sicurezza e crescita. La progettazione educativa assume in questo quadro una funzione centrale. Essa consente di trasformare principi gnerali, quali inclusione, partecipazione, protezione e benessere, in pratiche quotidiane, attività, linguaggi e relazioni ca-paci di sostenere i processi di crescita e di sviluppo armonico. La fiaba rappresenta molto più di uno strumento narrativo: costituisce uno spazio simbolico nel quale immaginazione, emozioni e apprendimento si intrecciano, consentendo alle bambine e ai bambini di esplorare la complessità del mondo in forme compatibili con il loro svilup-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

po. Attraverso la media-zione dell'adulto, la narrazione diventa un'esperienza educativa capace di sostenere resilienza, empatia, appartenenza e competenze socio-emotive. La prevenzione della violenza, la promozione del benessere e la costruzione di comunità educanti passano anche attraverso queste esperienze apparentemente semplici, ma profondamente formative. La progettazione educativa trova infatti la sua efficacia nella capacità di costruire contesti che favoriscano l'ascolto, il riconoscimento e l'accompagnamento nei processi di attribuzione di significato alle esperienze. Progettare significa creare le condizioni affinché ogni persona in età evolutiva possa comprendere sé stessa, gli altri e il mondo che la circonda. In questa prospettiva, la fiaba, il gioco e la narrazione non rappresentano semplici strumenti didattici, ma dispositivi educativi attraverso i quali è possibile promuovere inclusione, partecipazione e crescita. È in questi spazi di relazione e di significato che la prevenzione diventa realmente possibile e che la tutela si trasforma in opportunità di sviluppo.

Bibliografia

Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C., Perry, B. D., Dube, S. R., & Giles, W. H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood: A convergence of evidence from neurobiology and epidemiology. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 256*(3), 174–186. https://doi.org/10.1007/s00406-005-0624-4.

Bettelheim, B. (1977). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.

Biemmi, I. (2015). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Bowlby, J. (1989). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1988).

Calvino, I. (1993). *Fiabe italiane*. Milano: Mondadori.

Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. (1989). Adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989; ratificata in Italia con Legge 27 maggio 1991, n. 176.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine, 14*(4), 245–258. https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8.

Legge 4 maggio 1983, n. 184. *Diritto del minore ad una famiglia*.

Legge 8 novembre 2000, n. 328. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Legge 28 marzo 2001, n. 149. *Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori*.

Legge 19 ottobre 2015, n. 173. *Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, sul diritto alla continuità affettiva dei bambini e delle bambine in affido familiare*.

Legge 29 maggio 2017, n. 71. *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*.

Legge 11 gennaio 2018, n. 4. *Modifiche al codice civile, al codice penale, al codice di procedura penale e altre disposizioni in favore degli orfani per crimini domestici*.

Legge 19 luglio 2019, n. 69. *Modifiche al codice penale, al codice di procedura penale e altre disposizioni in materia di tutela delle vittime di violenza domestica e di genere (Codice Rosso)*.

Liotti, G., & Farina, B. (2011). *Sviluppi traumatici. Eziopatogenesi, clinica e terapia della dimensione dissociativa*. Milano: Raffaello Cortina.

Organizzazione Mondiale della Sanità. (2020). *Global status report on preventing violence against children 2020*. Geneva: World Health Organization.

Pistacchi, P. (2019). Giocando con le fiabe. Esperienze per affrontare il mondo. In A. Bonafin (Ed.), *Giocando s'impara. Per una pedagogia del gioco* (pp. 89–124). Ferrara: Volta la Carta.

Pistacchi, P., & Accorti Gamannossi, B. (2009). *Il ponte adottivo. Saldare le storie di vita dei bambini d'origine straniera a scuola*. Milano: Unicopli.

Pistacchi, P., & Galli, J. (2006). *Un viaggio chiamato affido. Un percorso verso la conoscenza dei soggetti e delle dinamiche dell'affidamento familiare*. Milano: Unicopli.

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities. *JAMA, 301*(21), 2252–2259. https://doi.org/10.1001/jama.2009.754.

Sordano, A. (2006). *Fiaba, sogno ed intersoggettività. Lo psicodramma analitico con bambini e adolescenti*. Torino: Bollati Boringhieri.

Tolkien, J. R. R. (1976). *Albero e foglia*. Milano: Rusconi.

Van der Kolk, B. A. (2015). *Il corpo accusa il colpo. Mente, corpo e cervello nell'elaborazione delle memorie traumatiche*. Milano: Raffaello Cortina.

Winnicott, D. W. (2006). *Gioco e realtà*. Roma: Armando. (Opera originale pubblicata nel 1971).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Parte quarta
Dare forma all’espressione: arte, corpo e musica come linguaggi educativi

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

15.Giocare con la pareidolia

di *Alessandra Vezzi*

15.1. Introduzione

La disciplina Arte e Immagine all'interno della scuola dell'infanzia possiede un ruolo fondamentale legato alla formazione, dove i linguaggi del disegno e della pedagogia si uniscono in favore di una continua ricerca di un metodo didattico volto all'espressione creativa delle bambine e dei bambini (Macinai, Vezzi 2025).

Il disegno è un linguaggio non verbale che coordina due aspetti, quello di essere il mezzo di espressione delle idee presenti nella nostra mente e, allo stesso tempo, quello di essere lo strumento di raffigurazione della realtà (Stefanini 2024). Il disegno prende forma concreta attraverso il mondo della rappresentazione regolato dalla struttura logica della geometria, che ne dà una possibile interpretazione critica (Ugo 2008; De Rubertis, Soletti e Ugo 1996). È importante, quindi, partire dagli aspetti teorici e tecnici geometrici per studiare la codifica degli elementi che costituiscono il linguaggio visivo fino ad arrivare alla conoscenza delle differenze tecniche di rappresentazione con le relative applicazioni pratiche del disegno (Bini 2002).

La metodologia didattica proposta in questa sede mostra il processo di ricerca di un ordine e di una gerarchia delle forme geometriche nello spazio. L'occhio osserva quello che ha di fronte e la mente associa quello che ha percepito come forme apparentemente casuali a immagini familiari in base all'esperienza ed alla conoscenza soggettiva. Questo processo cognitivo è detto pareidolia, dove input visivi stimolano la capacità di riconoscere forme, colori e materiali nella solita composizione.

Sul tema trattato, la teoria che affianca i processi di applicazione pratica prende i riferimenti dagli insegnamenti di Bruno Munari, fonte di ispirazione per le sue esperienze e per il suo percorso didattico all'avanguardia (Munari 1968). Le sperimentazioni didattiche si sono svolte attraverso la realizzazione di elaborati grafici bidimensionali e tridimensionali durante il corso di Dise-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

gno con Laboratorio di Arte e immagine[1] di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

15.2. La percezione della forma

La geometria proiettiva[2] viene definita come la "geometria dello sguardo" (Ugo 1994) perché determina il rapporto tra la realtà e la sua rappresentazione per mezzo delle immagini degli oggetti secondo i processi della percezione visiva. Il nostro occhio acquisisce il segnale visivo e lo proietta sulla retina restituendo la visione della realtà percepita. Allo stesso modo, attraverso il disegno, la raffigurazione della realtà circostante viene regolata dalle leggi geometriche[3] che costituiscono il principale strumento scientifico per conservare la fedeltà rispetto all'originale (Aterini 2006; Stefanini 2024).

La percezione visiva, dunque, è un processo di identificazione strettamente connesso a delle strutture geometriche. Alcune, come il quadrato, il triangolo ed il cerchio, sono già presenti nella nostra mente e vengono usate quotidianamente per interpretare il mondo esterno (fig. 1). È possibile trovare un'applicazione degli archetipi geometrici se si osservano per esempio i cosiddetti "il quadrato ed il triangolo di Kanizsa" (fig. 2). Oggettivamente la prima figura è caratterizzata da quattro cerchi nei quali manca un quarto ciascuno, mentre la seconda è contraddistinta da tre cerchi incompleti e da tre angoli. In entrambi i casi le figure sono disposte in un certo ordine su sfondo bianco. A prima vista l'occhio tenderà a riconoscere la forma del quadrato nella prima figura e la forma del triangolo nella seconda. In realtà, la figura del quadrato e del triangolo non sono disegnate, non esistono, ma è solo una questione di percezione. Ciò dipende dal fatto che l'occhio umano vede un insieme di forme e tende a darle una razionalizzazione per cui, la forma geometrica viene percepita e associata come già nota. Allo stesso modo è possibile identificare, per esempio, tre elementi come il punto, la linea e lo scarabocchio (fig. 3). Tutti sono in grado di riconoscerli per le

[1] Il corso di Disegno con laboratorio di Arte e Immagine, Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze a.a. 2023-2024 (II semestre) e 2024-2025 (I semestre) è coordinato dalla docente Alessandra Vezzi (PhD in Architettura, Progetto, Conoscenza e Salvaguardia del Patrimonio Culturale) in collaborazione con il cultore di materia Federico Niccolai (PhD in Scienze del Patrimonio Culturale) e il tutor Simone Alinari (architetto).

[2] Le leggi fondamentali della rappresentazione classica sono la geometria euclidea e la geometria proiettiva. Gli enti geometrici fondamentali sono il punto, la retta ed il piano. La codifica della rappresentazione tridimensionale avviene nella geometria proiettiva.

[3] La geometria descrittiva si occupa di rappresentare un oggetto reale nello spazio tridimensionale su un piano bidimensionale che coincide con il foglio da disegno. I metodi di rappresentazione sono: le proiezioni ortogonali, l'assonometria e la prospettiva (Aterini 2006).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

differenze grafiche. In ogni caso, lo scarabocchio per essere interpretato come tale affronta un processo che parte dalla conoscenza del punto e della linea. Ecco che nel lessico del disegno i due segni fondamentali che si possono distinguere sono: il punto, come "la più piccola unità percettiva che l'occhio può cogliere", e la linea, definita come "traccia del punto in movimento" quando tanti punti vengono posti l'uno accanto all'altro tramite un gesto dinamico (Docci, Gaiani e Maestri 2021). In questo modo, viene riconosciuto un ordine ed una regolarità. Quando questo rigore viene negato ecco che la linea si curva, si arriccia, assume giaciture apparentemente casuali e si dà vita allo scarabocchio. All'interno dello scarabocchio, l'occhio è portato a trovare una logica cercando di identificarne delle forme conosciute, ricercando una gerarchia e un'espressività del disegno stesso. In questo modo si verifica il fenomeno psicologico denominato pareidolia a seguito del quale forme apparentemente casuali vengono ricondotte in maniera logica e soggettiva a immagini familiari alla nostra mente. Un esempio esplicativo è quando guardando il cielo, la disposizione e la foma delle nuvole rimanda alla rappresentazione di figure come quelle di un gatto, un cavallo, un aereo ecc.. In questo passaggio irrompe la creatività dell'osservatore.

Quest'ultima, in realtà, è un bagaglio logico alternativo, slegato da un'interpretazione univoca, ma legata alla geometria ed ai concetti fondamentali propri di ciascuna individualità cognitiva. La creatività è dunque l'espressione di quei concetti e di quelle immagini che non hanno corrispondenza diretta con la natura ma sono connessi agli archetipi che abitano la coscienza.



Fig.1 - Figure geometriche: il quadrato, il triangolo ed il cerchio. Il disegno è stato realizzato dall'autrice del saggio.

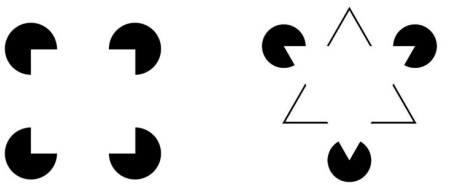


Fig.2 – Il quadrato ed il triangolo di Kanizsa[1].

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

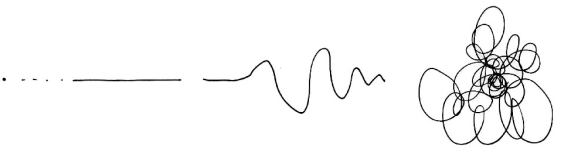


Fig.3 – Definizione di tre elementi come il punto, la linea e lo scarabocchio. Il disegno è stato realizzato dall'autrice del saggio.

Esempi visivi dell'uso della pareidolia sono le pitture che rappresentano la natura morta di Giuseppe Arcimboldo come l'"*Ortolano*" (1587-1590) e la "*Testa reversibile con cesto di frutta*" (1590). Nel primo dipinto, il recipiente scuro diventa un cappello, la cipolla individua le guance, il ravanello bianco mostra il naso, le noci localizzano gli occhi, mentre i ciuffi di insalata e altre verdure definiscono i capelli e la barba (fig. 4). Nel secondo, invece, il cesto di vimini intrecciato è il copricapo, le mele diventano le guance, la pera inquadra il naso, i piccoli frutti di colore rosso corrispondono alle labbra e i grappoli di uva bianca e nera con le foglie di vite rimandano ai capelli e alla barba che circondano il viso. In entrambi i casi, le forme geometriche della composizione di frutta e verdura permettono di associare visivamente il soggetto raffigurato a quello di un volto. Se visti al contrario, invece, la percezione cambia in una visualizzazione classica di natura morta. È nelle intenzioni dell'Arcimboldo costruire queste composizioni come se fossero dei veri e propri volti umani.

Un altro noto esempio di pittura che si struttura sul fenomeno della pareidolia è "V*ecchiaia, Adolescenza, Infanzia (Le Tre Età)*" (1940) di Salvador Dalí. In questo caso a prima vista vengono individuati tre volti umani, ma analizzando più nel dettaglio si può notare come essi siano caratterizzati da una composizione di figure posizionate strategicamente. A sinistra, il volto della "vecchiaia" è caratterizzato da una combinazione di elementi come una collina rocciosa le cui ombre sembrano evidenziare la cavità degli occhi, della bocca e la profondità delle rughe. Al centro, il volto dell'"adolescenza" mostra gli occhi rappresentati dalle case bianche sulle colline rocciose in lontananza. La bocca emerge grazie al gioco di luci e ombre sul vestito della signora seduta in secondo piano. A destra, infine, il volto dell'"infanzia" è costituito da una figura di spalle che con la testa forma l'occhio del bambino e la sua postura ed il vestito ne determinano la forma della guancia.

Pertanto, diversi input visivi possono suscitare differenti interpretazioni a chi sta osservando. Archetipi geometrici, logica ed esperienza personale si uniscono nell'espressione creativa che passa dall'immaginazione alla mano fino a concretizzarsi attraverso il disegno, la pittura, la scultura come mezzi

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

di rappresentazione. Stimolare il processo creativo ed incrementare il bagaglio conoscitivo delle bambine e dei bambini sono delle azioni importanti da incentivare e su cui Bruno Munari fonda il metodo didattico. Quest'ultimo unisce teoria e pratica in una continua ricerca di un linguaggio educativo (Munari 1981a).



*Fig.4 – Dall'alto verso il basso: l'*Ortolano *(1587-1590) e la* Testa reversibile con cesto di frutta *(1590) di Giuseppe Arcimboldo. A destra i dipinti sono capovolti*[1].

15.3. Sperimentare secondo la lezione di Munari, applicazioni

Per sperimentare possiamo quindi prendere come riferimento gli insegnamenti di Bruno Munari (1907-1998), definito un artista geniale, visionario, grande comunicatore per adulti e bambini dal punto di vista dell'arte e della didattica[4]. Nel suo famoso libro "Fantasia" traccia un'analisi su come l'individuo esplora il mondo esterno attraverso l'intelligenza e le operazioni

[4] Inventore del metodo Bruno Munari. Il metodo didattico debutta per la prima volta con la realizzazione del laboratorio "Giocare con l'arte" allestito all'interno della mostra intitolata "Processo per il museo" tenuta presso la Pinacoteca di Brera nel 1977 (Munari 1981; Sperati 2020).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

logiche, distinguendo i concetti di *fantasia*, *invenzione*, *creatività* ed *immaginazione* (Munari 1977). Ecco che definisce la fantasia come una facoltà libera di pensare qualunque cosa e di fare relazioni tra ciò che conosce. L'*invenzione,* invece, usa la tecnica della fantasia, ma è finalizzata ad un uso pratico, pensando a qualcosa che prima non c'era. La *creatività* è legata alla fantasia e all'invenzione comprendendo tutti gli aspetti del problema da risolvere. L'*immaginazione,* infine, è il mezzo per visualizzare nella mente, quello che la fantasia, l'invenzione e la creatività pensano. Il prodotto della fantasia, della creatività, dell'invenzione nasce dunque dalle relazioni che il pensiero fa con ciò che conosce.

Inizialmente la memoria di un bambino ha pochi dati e per esprimersi tende a proiettare tutto quello che sa su ciò che non conosce. il bambino interpreta con la propria creatività logica. Egli da un lato, attinge dal suo bagaglio di conoscenze che piano piano acquisisce e incrementa e dall'altro, produce delle associazioni visive con fome geometriche che interpreta secondo una propria percezione cercando una logica che riconduce a quello che sa. Questa percezione cambia da soggetto a soggetto. Sarà compito dell'educatore stimolare la creatività del bambino, mostrare e far conoscere quello che lo circonda in modo tale da permettergli di realizzare più relazioni possibili nella sua mente attraverso input visivi e giochi creativi. Allo stesso modo, l'educatore potrà strutturare la propria formazione acquisendo più consapevolezza della propria espressione creativa attraverso il solito processo prima teorico-visivo e poi pratico di rappresentazione attraverso l'uso delle tecniche grafiche e degli strumenti tecnici del disegno (Munari 1981a).

Nel corso di Disegno con Laboratorio di Arte e immagine di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze, attraverso la realizzazione di elaborati grafici[5]. è stato possibile tradurre gli aspetti teorici appena descritti in applicazioni pratiche coinvolgendo in prima persona gli studenti universitari, futuri insegnanti. Come riferimento sono stati presi i lavori e le esperienze di Bruno Munari come: *Le macchine inutili, Le sculture da viaggio, I libri tridimensionali* ed *I libri Illeggibili* (Macinai, Vezzi 2025). Questa sperimentazione si è strutturata in una prima fase di progettazione della trama narrativa sempre accompagnata da disegni di *storyboard*[6]*,* per la pianificazione della storia, e rappresentazioni di controllo metrico. La seconda fase è stata dedicata alla vera e propria realizzazione.

[5] Le immagini degli elaborati sono state realizzate dall'autrice del saggio. *Il libro illeggibile, Il libro in movimento, Il libro tridimensionale, La scultura da viaggio, La macchina inutile,* sono stati realizzati all'interno del corso di Disegno con laboratorio di Arte e Immagine, Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Firenze (Macinai, Vezzi 2025).

[6] Lo storyboard è una rappresentazione grafica usata per descrivere visivamente la dinamica di un racconto e avere una visione completa del progetto secondo un ordine cronologico.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Gli elaborati di Munari sono stati reinterpretati e riadattati secondo gli obiettivi del corso universitario, scegliendo temi che riguardano per esempio i colori, i paesaggi, le stagioni o le fiabe. Il racconto viene così affidato alla ricerca di forme geometriche bidimensionali e tridimensionali che rimandano a scenari riconoscibili ma pur sempre interpretabili in maniera soggettiva da chi sta osservando. Il colore degli elementi, i materiali usati e la loro disposizione sono stati caratterizzati da scelte grafiche strettamente connesse alle loro proprietà comunicative.

Nel primo esempio di realizzazione di *macchine inutili*[7] gli elementi e i personaggi principali prendono ispirazione della trama narrativa della fiaba di *Cappuccetto Rosso* (fig. 5). Lo sguardo viene attirato dai due triangoli rossi, uno più piccolo ed uno più grande simbolo della protagonista della storia. La lettura della scena si sviluppa dall'alto verso il basso su due livelli. Nella prima fascia si trova Cappuccetto Rosso e l'elemento del bosco, caratterizzato da una struttura appuntita di colore verde per simboleggiare la pericolosità che il luogo nasconde. Nella seconda parte, invece, viene rappresentato il lupo: prima con un cerchio nero dove spuntano dei triangoli che ricordano la sua dentatura, dopo con la stessa forma circolare, ma bucata al centro, indicando il momento dell'incontro con il cacciatore.

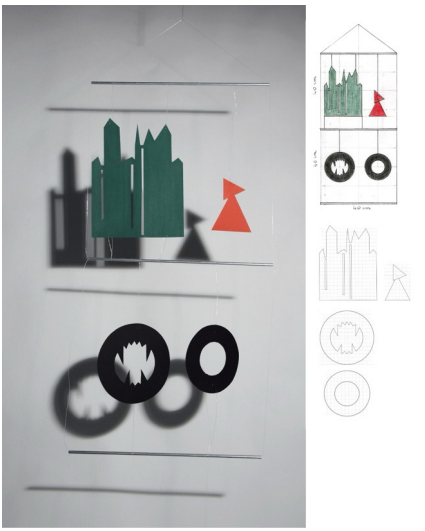


Fig.5 – La macchina inutile: Cappuccetto Rosso. *Elaborato realizzato nel corso di Disegno (FORLILPSI, UNIFI). Gruppo di lavoro: Sara Lucchesi, Alessandra Passanisi, Beatrice Scapin, Elisabetta Sepe, Aurora Simoni. (Macinai, Vezzi 2025).*

[7] Questi elaborati nascono per essere appesi e liberi di muoversi nello spazio bilanciando i componenti della struttura (Munari 1937; 1966; 1968).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Il secondo esempio, invece, è riferito alla fiaba di *Raperonzolo* (fig. 6). La scena simbolo della narrazione viene rappresentata sintetizzando geometricamente la struttura della torre in una cornice composta da un rettangolo ed un triangolo realizzata in legno. I due protagonisti sono caratterizzati da due sfere: la prima dorata in alto corrisponde a Raperonzolo con la sua lunga treccia a sua volta composta da quadrati sovrapposti dal più grande al più piccolo; la seconda di colore azzurro per indicare il principe alla base della struttura.

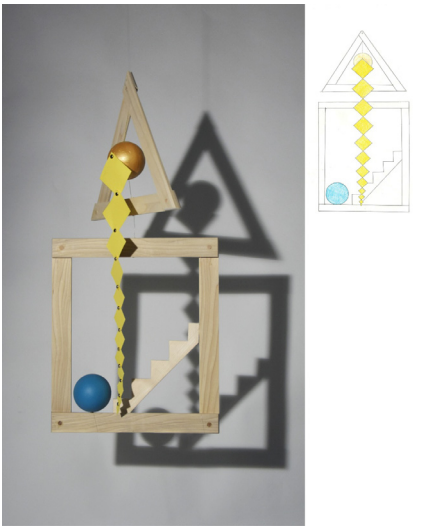


Fig.6 – La macchina inutile: Raperonzolo. *Elaborato realizzato nel corso di Disegno (FORLILPSI, UNIFI). Gruppo di lavoro: Irene Barbieri, Agnese Bibolotti, Francesca Pasa, Alice Ricco, Melissa Seremedi. (Macinai, Vezzi 2025).*

La simbologia attribuita all'uso delle forme geometriche e la loro composizione fa sì che la nostra mente riesca a riconoscere in poco tempo le informazioni riconducendo i simboli alle fiabe ben note che tutti conoscono o di cui comunque ne hanno sentito parlare. Allo stesso modo è stato possibile sperimentare con la realizzazione degli elaborati delle *sculture da viaggio*[8] prendendo come riferimento la narrazione della *Principessa sul pisello* (fig. 7). La scultura è composta da un solo foglio di cartoncino che viene tagliato e piegato in funzione delle scelte progettuali affrontate. In questo caso viene rappresentata la scena principale della fiaba. Tagli orizzontali e paralleli tra loro sono il simbolo dei materassi sopra i quali dormirà la principessa. Inoltre l'ambientazione della storia viene dichiarata sul bordo alto esterno del cartoncino dove tagli verticali rimandano alla forma

[8] Munari le definisce da viaggio perché pieghevoli, leggere e facili da trasportare da un luogo ad un altro (Munari 1966).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

dei merli di un castello e due tagli orizzontali ai bordi laterali richiamano le finestre che animano le mura del regno.

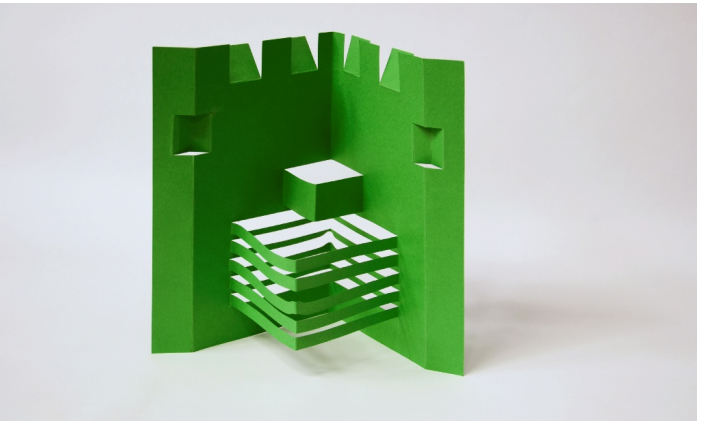


Fig.7 – La scultura da viaggio: La Principessa sul pisello. *Elaborato realizzato nel corso di Disegno (FORLILPSI, UNIFI). Gruppo di lavoro: Ginevra Canuti, Clarissa Cavallini, Marica Guarriello. (Macinai, Vezzi 2025).*

Un altro esempio è quello che trae ispirazione dalla fiaba *Alice nel Paese delle Meraviglie*, rimandando alla scena dell'incontro della protagonista con la Regina di Cuori (fig. 8). Nella parte centrale vengono realizzati dei tagli orizzontali di diverse dimensioni simbolo delle continue metamorfosi che Alice dovrà affrontare durante il suo percorso, mentre la porta in basso rappresenta l'ingresso al fantastico mondo. Ai lati della scultura con rientranze e sporgenze sono state realizzate le carte da gioco di picche, cuori, fiori e mattoni in riferimento alle quattro guardie della Regina di Cuori. Anche il colore del cartoncino si rifà a quello del vestito che indossa la protagonista.

Si può notare come una stessa fiaba può essere mostrata usando una diversa tipologia di rappresentazione o elaborato grafico, pur mantenendo le sue caratteristiche distintive che la rendono riconoscibile. Questo è accaduto per la narrazione della fiaba *Alice nel Paese delle Meraviglie* attraverso la realizzazione del *libro tridimensionale*[9] (fig. 9). Il tema tratta delle scelte che deve affrontare Alice durante il suo viaggio nel paese delle Meraviglie. I tagli e le piegature della carta sono stati realizzati a partire da un unico foglio dove i colori sono stati scelti per andare ad individuare le diverse scene. Le scelte cromatiche rimandano all'incontro con alcuni personaggi ed i loro colori predominanti come il bianco per il Bianconiglio, il celeste del Brucaliffo e il rosa per lo Stregatto.

[9] Un libro formato da pagine con particolari piegature che occupano un certo volume nello spazio. Alla lunghezza e alla larghezza si aggiunge la gestione della terza dimensione.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

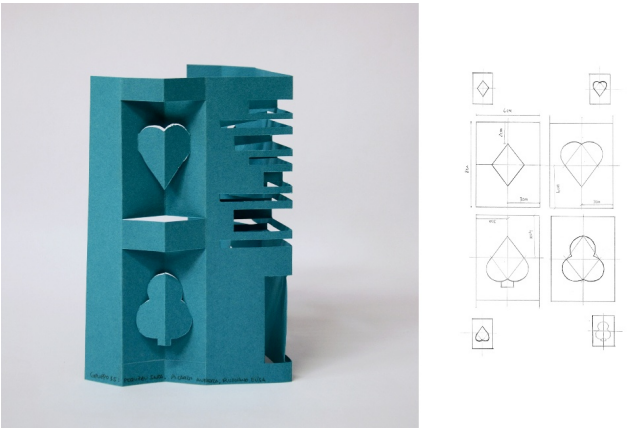


Fig.8 – La scultura da viaggio: Il multiforme mondo di Alice. *Elaborato realizzato nel corso di Disegno (FORLILPSI, UNIFI). Gruppo di lavoro: Sara Peruzzu, Aurora Picardi, Elisa Rusciano, Giulia Salvati. (Macinai, Vezzi 2025).*

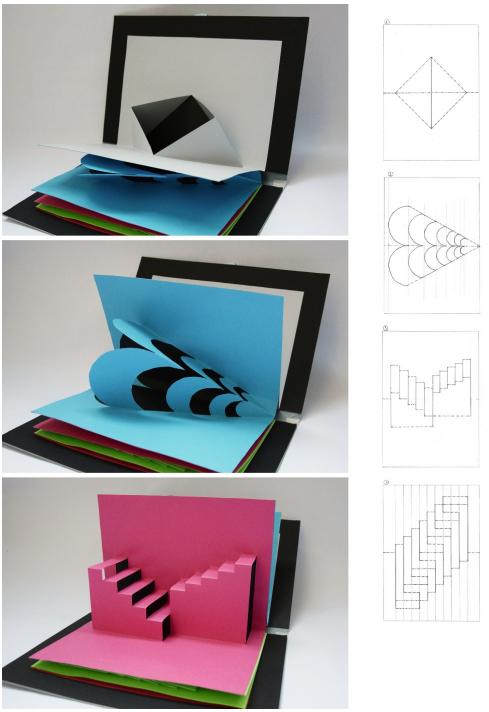


Fig.9 – Il libro tridimensionale: Le scelte di Alice. *Elaborato realizzato nel corso di Disegno (FORLILPSI, UNIFI). Gruppo di lavoro: Alice Sciamanna, Giulia Cortopassi, Serena Cortopassi, Robin Stalzer. (Macinai, Vezzi 2025).*

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Infine, è stato possibile sperimentare mediante la realizzazione dei *libri illeggibili*[10]. In tali libri la composizione delle scene è caratterizzata dalla sovrapposizione di pagine con materiali, spessori e colori diversi. I vari tagli sono realizzati secondo una geometria controllata che segue le scelte narrative fatte a priori. Un'applicazione di *libro illeggibile* è stato sviluppato sul tema dei paesaggi illuminati il giorno dal sole e la notte dalla luna (fig. 10). Gli elementi della narrazione come le architetture e gli elementi della natura sono rappresentati attraverso forme più spigolose o morbide a seconda delle informazioni da far percepire all'osservatore. Si può notare un paesaggio collinare durante le ore della mattina, uno marittimo durante il momento del tramonto e uno notturno.

Un altro tema narrativo è stato quello relativo al mare e alle creature che lo abitano (fig. 11). L'apertura circolare in copertina rimanda alla vista di un oblò di una nave. I diversi tagli geometrici sintetizzano la forma di animali marini, mentre listelli tagliati orizzontalmente di colore verde simulano la presenza ed il movimento delle alghe dai quali spuntano diverse tipologie di pesci. L'osservatore, attraverso la vista, è portato a dare una propria lettura lasciando spazio alla creatività nell'interpretazione della narrazione.

15.4. Considerazioni finali

Il lavoro proposto ha il fine di riprendere esperienze realizzate a metà del secolo scorso. I concetti teorici e pratici di riferimento vengono riproposti in un contesto attuale che può essere applicato sia alla scuola dell'infanzia che a livello universitario. La complessità dei temi trattati verrà modulata in base all'età e alle attitudini degli studenti e studentesse a cui verrà rivolta la didattica più o meno semplificata a seconda della necessità.

L'attività didattica ha l'obiettivo di stimolare il processo creativo non solo in relazione all'ambiente scolastico ma anche al vissuto. In tal modo la formazione degli insegnanti sarà fondamentale per poter riuscire a trasmettere questi valori alle future generazioni, come un possibile punto di partenza da cui prendere ispirazione. L'attività proposta vuole mostrare la potenza dei processi che avvengono attraverso la vista. Il disegno diventa un mezzo potente di espressione che, attraverso la percezione visiva e la comunicazione mediante le immagini, stimola una continua ricerca logica che attinge dalla grande fonte della creatività.

[10] Sono libri senza la presenza dell'apparato testuale ed editoriale. Il testo viene sostituito dalla materia, dal colore, dalla forma dei fogli o dalla disposizione di questi elementi (Munari 1981a).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856



Fig.10 (a sinistra) – Il libro illeggibile: Paesaggi illuminati. *Elaborato realizzato nel corso di Disegno (FORLILPSI, UNIFI). (Macinai, Vezzi 2025).*
Fig. 11 (a destra) – Il libro illeggibile: Il mare dall'oblò. *Elaborato realizzato nel corso di Disegno (FORLILPSI, UNIFI), (Macinai, Vezzi, 2025)*

Bibliografia

Aterini, B. (2006). *Introduzione ai metodi di rappresentazione della geometria descrittiva.* Firenze: Alinea editrice.

Bini, M. (2002). *Tecniche grafiche e rappresentazione degli elementi dell'architettura.* Firenze: Alinea editrice.

De Rubertis, R., Soletti, A., Ugo, V. (1996). *Temi e codici del disegno dell'architettura.* Milano: Officina Edizioni.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Docci, M., Gaiani, M., Maestri, D. (2021). *Scienza del disegno.* Roma: Città e Studi Edizioni.
Macinai, E., Vezzi, A., (2025) *Il visibile dell'invisibile. Disegno e creatività per la formazione primaria.* Firenze: FUP Firenze University.
Munari, B. (1937). "Che cosa sono le macchine inutili e perché." La Lettura 37 (7): 660-65.
Munari, B. (1966). *Arte come mestiere*. Bari: Laterza.
Munari, B. (1968). *Design e comunicazione visiva*. Bari: Laterza.
Munari, B. (1977). *Fantasia.* Bari: Laterza.
Munari, B. (1981a). *Da cosa nasce cosa.* Bari: Laterza.
Munari, B.(1981b). *Il laboratorio per bambini a Brera.* Bologna: Zanichelli.
Sperati, S. 2020. "Il metodo Bruno Munari. Assunti principali del metodo ed esempi di applicazione." In *Educare al pensiero creativo*, a cura di A. Antonietti, e S. Monteni, 197-212. Trento: Erickson.
Stefanini, B. (2024). "Il Disegno, aforisma dell'architettura". Tesi di dottorato di ricerca in Architettura, Progetto, Conoscenza e Salvaguardia
del Patrimonio Culturale, curriculum in Rilievo e Rappresentazione dell'Architettura e dell'Ambiente, tutor C.M.R. Luschi. Università degli Studi di Firenze.
Ugo, V. (1994). *Fondamenti della rappresentazione architettonica.* Bologna: Società Editrice Esculapio.
Ugo, V. (2008). *Mimesis: Sulla critica della rappresentazione nell'architettura.* Milano: Maggioli Editore.
Vezzi, A., e F. Niccolai. 2025. "Il disegno della creatività tra didattica e fantasia." In èkphrasis. *Descrizioni nello spazio della rappresentazione.* Atti del 46° Convegno Internazionale dei Docenti delle Discipline della Rappresentazione, a cura di L. Carlevaris et al. Milano: FrancoAngeli, 4215-30.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

16.Quando il gioco deve diventare creativo. Riconoscimento, sviluppo e relazioni più-che-umane nei contesti educativi

di *Francesca Bracci*

16.1. Comporre il problema

Questo capitolo propone una cartografia delle condizioni epistemiche e sociomateriali attraverso cui, nella formazione universitaria di insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, gioco e creatività diventano pensabili, osservabili e documentabili. L'interesse non è rivolto a esplorare attività o esperienze di gioco infantile né a comprendere come queste possano mobilitare processi di apprendimento creativo e competenze di pensiero creativo. Il contributo si colloca entro uno *spostamento epistemico*: dalla concettualizzazione e progettazione di esperienze ludiche orientate allo sviluppo di competenze creative all'interrogazione delle condizioni etico-onto-epistemiche che rendono il gioco riconoscibile come esperienza educativa e pedagogicamente legittima.

La tesi sostenuta è che la creatività, anche quando sottratta al lessico del talento e assunta come pratica sociomateriale (Sennett, 2008; Gherardi, 2012; Bracci, Romano, & Marsick, 2022), possa continuare a funzionare come *condizione di intelligibilità* pedagogica del gioco (Butler, 2006). In altre parole, alcune esperienze ludiche in ambito scolastico sono ritenute creative quando lette come espressione di intenzionalità, autonomia, esplorazione, collaborazione o crescita; altre faticano a trovare posto entro le grammatiche pedagogiche che ne strutturano il valore. Il problema non risiede nello stabilire quali giochi siano creativi, ma nel disarticolare le condizioni epistemiche e sociomateriali attraverso cui creatività e gioco vengono co-prodotti come evidenze di specifiche figurazioni di infanzia, apprendimento e divenire educativo. La creatività sociomateriale (Glăveanu, 2011; Gherardi & Perrotta, 2014) è qui letta diffrattivamente attraverso approcci postdevelopmental (Osgood & de Rijke, 2025; Murris et al., 2026), femminismi postumani (Åsberg & Braidotti, 2018; Braidotti, 2022) e pro-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

spettive decoloniali (Mignolo, 2020; Borghi, 2020). La *diffrazione* non è adottata per confrontare prospettive teoriche differenti né per integrarle entro una sintesi più ampia, ma per seguire gli effetti prodotti dal loro attraversamento reciproco (Haraway, 1997; Barad, 2007). Ciò implica che questi approcci – nelle loro specificità e intersezioni – non siano mobilitati come cornici interpretative aggiuntive, ma come interferenze che rendono interrogabili assunzioni pedagogiche assodate. Questa disarticolazione coinvolge la formazione iniziale di futuri/e insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria proprio perché è lì che le grammatiche educative del gioco iniziano a prendere forma come repertori osservativi, consegne progettuali, pratiche di restituzione e criteri di valore.

Poiché associata a immaginari di innovazione, apertura, inclusione sociale e successo professionale, la creatività occupa una posizione difficilmente contestabile nel discorso pedagogico contemporaneo. La sua apparente neutralità le consente di pacificare orientamenti teorici, metodologici e politici differenti, funzionando come promessa educativa e linguaggio di legittimazione. Assunta diffrattivamente, la creatività diventa una soglia analitica. L'attenzione non si focalizza su ciò che è né su come promuoverla, ma sul lavoro che svolge. Diventa un punto di ingresso per interrogare le narrazioni di progresso, le grammatiche dello sviluppo e le eredità coloniali che continuano a orientare ciò che acquista consistenza pedagogica nei contesti scolastici e ciò che tende a rimanere eccedente, opaco o difficilmente nominabile. La riconoscibilità pedagogica di gioco e creatività prende forma attraverso pratiche ordinarie. Per esempio, videodocumentazioni, fotografie, portfolio e quadernoni di fine anno selezionano e stabilizzano alcune esperienze come degne di essere ricordate, condivise e mostrate. Che cosa deve diventare il gioco per trasformarsi in una traccia condivisibile di apprendimento, partecipazione o crescita? Cosa si perde quando l'esperienza ludica deve essere registrata, montata e restituita come evidenza?

Il problema attraversa anche l'organizzazione degli ambienti. All'interno di genealogie pedagogiche profondamente differenti – montessoriane, reggiane, steineriane, solo per citarne alcune – la distribuzione dello spazio in angoli, aree funzionali e centri di interesse continua a costituire una forma storicamente sedimentata di organizzazione dell'esperienza educativa, pur assumendo significati, intensità e configurazioni differenti. Come cambia il gioco quando lo spazio anticipa attività, funzioni e modalità d'interazione attese? Quali movimenti, usi impropri e deviazioni restano difficili da sostenere pedagogicamente? Il lavoretto destinato a celebrare festività e ricorrenze può essere letto non soltanto come prodotto finale, ma come dispositivo che traduce l'esperienza educativa in un oggetto trasportabile, esponibile e riconoscibile negli spazi domestici. Che cosa diventa il

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

gioco quando deve produrre un oggetto memorabile e riconoscibile nelle case di bambine e bambini? Quali appartenenze vengono presupposte quando il manufatto celebra ricorrenze religiose, civili o familiari?

Da questa soglia il capitolo procede attraverso tre scene. Un lavoretto di Natale realizzato a scuola che continua il proprio percorso oltre l'aula e si deposita in uno spazio domestico, trasformando una produzione infantile in traccia, ricordo, dono, prova. Cucine nell'angolo del gioco simbolico all'interno di scuole dell'infanzia toscane, dove materiali, arredi e gesti compongono coreografie familiari apparentemente spontanee, sostenute da sedimentazioni culturali profonde. Un gioco corporeo non presentabile, in cui muco, pelle, gesto estetico, relazioni infantili disarticolano l'immagine pedagogicamente rassicurante dell'infanzia. Queste scene non costituiscono esempi da interpretare né casi da cui ricavare generalizzazioni. Agiscono come *punti di intensità* (Deleuze & Guattari, 1987; St. Pierre, 2021). Permettono di seguire ciò che accade quando oggetti, corpi, spazi, temporalità, affetti e pratiche educative si intrecciano producendo effetti imprevedibili. Non importa ciò che le scene rappresentano, ma ciò che mettono in movimento, ciò che rendono visibile e ciò che lasciano sfuggire. Le tre scene-soglia affrontate nei prossimi paragrafi emergono all'interno di intrecci che attraversano i miei insegnamenti universitari, progettazioni educative a cui partecipo, alleanze professionali, affinità elettive, parentele non biologiche e pratiche di maternità. Non precedono la riflessione né la illustrano. Partecipano alle relazioni attraverso cui questa domanda ha preso forma e continua a trasformarsi: che cosa resta fuori campo quando la creatività organizza il modo in cui il gioco diventa pedagogicamente riconoscibile?

16.2. Da dove parlo

La creatività costituisce uno dei territori entro cui si sono intrecciate la mia attività di ricerca e le mie pratiche di insegnamento. Lo studio e le esperienze di consulenza sui processi di apprendimento e costruzione della conoscenza in contesti organizzativi mi hanno spinto oltre interpretazioni che la cercano nell'eccezionalità del talento, nel mistero dell'ispirazione o in soggettività fuori dall'ordinario. La creatività è diventata progressivamente pensabile come sapere pratico, collettivo e situato, che si apprende insieme ad altri/e mentre si lavora, dentro attività emergenti da collettivi eterogenei composti da umani e più-che-umani, artefatti, tecnologie, materiali, vincoli e relazioni sociomateriali.

Questa prospettiva ha plasmato anche gli insegnamenti universitari condotti negli atenei che ho abitato con studentesse e studenti che si prepara-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

vano a professioni educative e di insegnamento. Ho adottato concettualizzazioni che assumevano la creatività pratica come set di competenze situate da coltivare per progettare sia traiettorie di sviluppo professionale di futuri/e docenti della scuola dell'infanzia e primaria sia processi di apprendimento creativo di bambini/e con cui avrebbero avuto a che fare. Ero immersa in lessici pedagogici che le attribuivano una funzione strategica nel promuovere innovazione, inclusione, *employability* e la collocavano dentro orizzonti di desiderabilità.

L'esperienza di insegnamento di *Metodologie e tecniche del gioco* nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Firenze ha reso difficile ignorare ciò che continuava a riapparire nelle osservazioni, discussioni e restituzioni prodotte in aula. È lì che alcune situazioni di gioco hanno iniziato a resistere ai linguaggi attraverso cui cercavo di descriverle. Alcune si lasciavano osservare, discutere, restituire. Altre continuavano a eccedere ciò che riuscivamo a raccontare. Non mancavano di intensità o interesse. Rimanevano difficili da tradurre. Erano ripetitive, corporee, conflittuali, disordinate. Faticavano a stabilizzarsi nelle narrazioni attraverso cui eravamo abituate/i a raccontare ciò che accadeva. Non era il gioco a risultare problematico. Lo diventavano le condizioni sociomateriali ed epistemiche che lo rendevano possibile. In questo scarto, la creatività operava come criterio di selezione. Cominciai a riconoscere attriti analoghi anche in altri contesti della mia vita. Mia nonna Domenica morì novantenne nel suo letto. Fu il primo lutto attraversato da mia figlia, allora quattrenne. Ritenni importante trovare parole che mi sembrassero più adeguate di quelle utilizzate fino a quel momento per parlare a Livia della morte. Scelsi albi illustrati che evitassero spiegazioni semplificanti e narrazioni rassicuranti. Livia trasformava scatole da scarpe in bare per i pupazzi, si preoccupava di seppellire carcasse di uccelli trovati sul ciglio della strada, insisteva perché andassimo al cimitero, salutava i nostri morti e ne reclamava le storie, annaffiava le piante. Per alcune settimane coinvolse anche compagni e compagne della scuola dell'infanzia in giochi che ruotavano attorno a funerali e sepolture. Le insegnanti me ne parlarono con una cautela che riconoscevo anche come mia. Continuavo a cercare come parlare della morte e del morire. Il gioco sembrava muoversi secondo una logica diversa da quella che tentavo di offrirle. Mi sorprendevo a ricondurre quel gioco a domande che mi apparivano più familiari: che cosa aveva capito? Che cosa significava davvero quel gioco? Che cosa avrei dovuto spiegare meglio? Più insistevo nel cercare una chiave di lettura convincente, più il gioco continuava a sottrarsi. Non sembrava attendere una spiegazione migliore. Durante il periodo trascorso a Würzburg come DAAD Visiting Professor iniziai a soffermarmi su scene che fino ad allora avevo considerato

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

ordinarie. Nei parchi che frequentavo con Livia duenne, acqua, fango, pendii, dislivelli, bastoni, pietre e foglie cadute non apparivano come materiali da impiegare in attività predisposte. Erano già parte del gioco. Lo rimanevano in stagioni, temperature e condizioni atmosferiche differenti. Pioggia, neve, vento o sole non sembravano trasformarsi automaticamente in motivi per interrompere, contenere o riorganizzare il gioco. Tornando con il pensiero a numerose situazioni osservate in servizi educativi e scuole dell'infanzia con cui avevo collaborato, mi accorsi come l'acqua fosse quasi sempre resa disponibile in forme molto diverse: raccolta in contenitori, distribuita in quantità limitate, inserita in attività che ne rendevano prevedibili movimenti ed effetti. Non avrei saputo allora spiegare perché questa differenza continuasse a tornare con tanta insistenza. Era una domanda che non sapevo ancora formulare con precisione: qualcosa, in quelle situazioni, metteva in discussione il modo in cui ero abituata a pensare materiali, ambienti e gioco.

L'incontro con alcune letture non mi offrì un repertorio più radicale da applicare a quelle scene. Rese invece meno innocente il rapporto tra teoria, metodo e sguardo (Murris et al., 2026; St. Pierre, 2021). Il modo in cui si predispone un ambiente, si sceglie un materiale, si attende o si interviene, si chiede conto di ciò che è accaduto, non viene dopo il gioco: partecipa a ciò che il gioco può diventare.

Il posizionamento critico non vuole aggiungere frammenti autobiografici all'analisi. Espone la mia implicazione nelle condizioni che il capitolo interroga. Scrivo da una posizione che non precede le scene, ma vi è presa dentro: come docente, ricercatrice, madre, figlia, parte di relazioni educative e familiari in cui continuo a misurarmi con il desiderio di spiegare, ordinare, proteggere, rendere visibile e attribuire valore. Non per prendere distanza dalla creatività sociomateriale, ma per interrogare il lavoro che essa continua a svolgere quando offre al gioco una lingua per essere riconosciuto e, nello stesso gesto, lascia altro ai margini.

16.3. Ciò che il gioco deve diventare

Procedo attraverso tre tagli: un albero di Natale di carta, una cucina, un rossetto di caccole. Non li assumo come esempi da illustrare né come casi da cui ricavare generalizzazioni. Li tratto come scene-soglia in cui materiali, gesti, corpi, affetti e linguaggi pedagogici interferiscono tra loro e rendono percepibile ciò che il gioco deve diventare per acquistare riconoscibilità educativa. La questione non è che cosa rappresentino, ma quale lavoro svolgano: che cosa rendano visibile, che cosa stabilizzino, quali forme di valore autorizzino, quali eccedenze lascino ai margini. Un pomeriggio

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

all'uscita di scuola. Zeno, il figlio del mio compagno, che allora aveva otto anni, mi mostrò con orgoglio un piccolo origami a forma di albero di Natale realizzato in classe prima della pausa natalizia. Voleva farmelo vedere. Voleva anche consegnarlo a sua madre. In quello scarto minimo tra orgoglio, desiderio e destinazione, l'origami smise di apparirmi come semplice risultato di un'attività creativa. Non restava a scuola. Usciva dall'aula, attraversava il tragitto, entrava nello spazio domestico, portava con sé una parte dell'esperienza e la rendeva disponibile a un riconoscimento ulteriore. L'albero di Natale di carta non documentava soltanto qualcosa che era già accaduto. Partecipava a produrre una versione dell'accaduto capace di circolare come dono, traccia, ricordo, prova di partecipazione. Non c'è nulla, in questo, da liquidare come sbagliato. Proprio perché l'oggetto era desiderato, curato, mostrato con orgoglio, la sua forza diventava più interessante. Il lavoretto permette al gioco di lasciare una forma. Lo rende trasportabile, esponibile, conservabile, ma, nello stesso movimento, seleziona. Alcune esperienze riescono a diventare oggetti riconoscibili nelle case di bambine e bambini; altre restano legate alla durata fragile dell'accadere. La domanda non è se quell'origami fosse creativo. È quale versione del gioco quell'oggetto rendeva possibile, quale destinatario presupponeva, quale idea di memoria, appartenenza e cura incorporava.

Un secondo taglio si è imposto nelle esperienze di consulenza condotte con insegnanti della scuola dell'infanzia ed educatrici dei servizi per la prima infanzia, nel corso delle quali, tra l'altro, il gioco simbolico è diventato meno ovvio attraverso il confronto con prospettive *postdevelopmental*, femministe postumane e decoloniali. La cucina tornava quasi sempre. Non come arredo tra altri. Come presenza attesa, irrinunciabile. È difficile immaginare un nido o una scuola dell'infanzia senza cucina. Questa evidenza merita attenzione. La cucina non è soltanto uno spazio in cui bambine e bambini preparano caffè, apparecchiano, lavano, imboccano, mettono a dormire bambole e pupazzi. La sua presenza è così diffusa da apparire quasi inevitabile. Proprio questa inevitabilità può essere problematizzata. È una forma organizzata di familiarità. Rende immediatamente intelligibili alcune azioni perché le colloca dentro un repertorio domestico riconoscibile. Piatti, tazze, macchinette del caffè, verdure di plastica, pane di legno, lavatrici, passeggini, letti e bambole non sono semplicemente "a disposizione". Orientano. Prefigurano. Rendono probabili certi gesti e improbabili altri. Il problema non coincide con la scelta tra plastica e legno, né con una pedagogia moralizzata della sostenibilità. Una forchetta di legno può essere più durevole di una di plastica e, tuttavia, restare una forchetta già decisa. Una carota finta, anche se ben fatta, resistente, gradevole al tatto, porta con sé un uso, una scala, una funzione, una scena. Quanto più l'oggetto arriva già

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

compiuto, tanto più restringe il campo delle sue possibili metamorfosi. La questione diventa allora più scomoda. Perché togliere è così difficile? Perché la cucina deve essere piena di oggetti che ne strutturano il funzionamento? Che cosa accadrebbe se non ci fossero cibi o pentole, se non tutto fosse immediatamente nominabile, se la domesticità non fosse il primo linguaggio offerto al gioco simbolico? Qui, le letture *postdevelopmental* non servono a negare che bambine e bambini imitino, apprendano o trasformino. Servono a non ridurre il gioco a prova di sviluppo simbolico, competenza emergente o ritorno elaborato al reale. La cucina rende visibile un'infanzia capace di riconoscere e riprodurre il mondo domestico. Ma quel mondo non è universale. È storico, situato, attraversato da genere, classe, abitudini familiari, economie della cura, modelli di appartenenza. La sua familiarità non è neutra. È una grammatica.

Il terzo taglio sposta bruscamente la scena. Un pomeriggio di questa primavera andai a prendere Livia all'uscita della scuola dell'infanzia. La trovai in terrazza con un'amica. Erano intente a truccarsi. Più precisamente: si stavano mettendo il rossetto di caccole. Dita, muco, bocche, pelle, risate, concentrazione. Nessun prodotto da portare a casa. Nessun oggetto da appendere. Nessuna cucina da riconoscere. Nessuna trasformazione documentabile come apprendimento, autonomia o partecipazione. Questa scena non chiede di essere celebrata. Il muco non diventa automaticamente gesto sovversivo, arte infantile o creatività radicale. La sua forza sta nel rendere quasi impossibile la pacificazione pedagogica. Le caccole sono materia della scuola e, insieme, ciò che la scuola tende a rimuovere. Stanno nei nasi, sulle maniche, nei fazzoletti, sulle dita, nei gesti quotidiani di cura e ripulitura. Sono parte della vita educativa, ma raramente entrano nelle narrazioni attraverso cui quella vita viene resa presentabile. Quando appaiono, chiamano l'intervento adulto: pulire, contenere, separare, igienizzare, interrompere. Osgood & Mohandas (2022) lavorano su questa soglia quando seguono il muco non come incidente marginale, ma come materia che destabilizza le fantasie civilizzatrici di pulizia, controllo e buona infanzia. La trasformazione c'è: una sostanza corporea diventa trucco. Il gesto estetico c'è: due bambine lavorano sul volto, sul colore, sulla soglia tra corpo e apparenza. La relazione c'è: si guardano, si imitano, si accordano. Eppure, qualcosa resiste. Non tutto ciò che trasforma può essere accolto come creativo. Non tutto ciò che inventa può essere documentato. Non tutto ciò che coinvolge corpi, materiali e relazioni può diventare valore educativo senza essere prima ripulito.

Le tre scene mostrano ciò che il gioco deve diventare per entrare nelle grammatiche pedagogiche disponibili: oggetto che circola, familiarità che rassicura, creatività che può essere raccontata. Mostrano anche ciò che eccede queste forme: il gesto che non si conserva, il materiale che non si

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

espone, il corpo che appiccica, la relazione che non si lascia pacificare. È in questo attrito che la creatività smette di apparire come qualità intrinsecamente positiva del gioco e diventa un operatore più inquieto: una lingua capace di riconoscere alcune trasformazioni e di lasciarne altre fuori campo. L'apertura non consiste nell'estendere indefinitamente i confini del creativo. Sarebbe ancora una volta una cattura. Consiste nel ricomporre le condizioni attraverso cui il gioco può accadere senza dover essere subito tradotto in prodotto, familiarità, competenza o prova. Questo implica spostare il lavoro adulto: dalla consegna alla predisposizione di condizioni, dall'esito alla durata, dalla funzione assegnata alla trasformabilità, dalla documentazione come evidenza alla documentazione come possibilità di riguardare e riaprire. Non meno responsabilità, ma un'altra responsabilità. Non meno presenza, ma una presenza capace di trattenere l'impulso a spiegare, ordinare, concludere, rendere subito presentabile. È qui che la critica diventa affermativa: non quando offre un nuovo modello di gioco buono, ma quando apre condizioni perché altri giochi, altri corpi, altri materiali e altre relazioni possano contare senza dover diventare immediatamente riconoscibili secondo grammatiche disponibili.

16.4. Riflessioni conclusive

La cartografia proposta (Figura 1) non restituisce una teoria del gioco né della creatività pratica. Rende visibili alcune operazioni attraverso cui l'esperienza ludica acquista forma educativa e, nello stesso movimento, produce scarti. Osservazione, organizzazione dello spazio, documentazione e restituzione non registrano semplicemente ciò che accade: contribuiscono a stabilire che cosa può contare come apprendimento, sviluppo e valore.

La questione, allora, non consiste nello stabilire quali esperienze siano autenticamente creative. Consiste nel seguire le condizioni attraverso cui alcune trasformazioni diventano leggibili, condivisibili e legittime, mentre altre restano opache, appiccicose, improduttive, difficili da trattenere.

Più che offrire risposte, il contributo lascia aperta una domanda: che cosa continua a sfuggire quando la creatività diventa la lingua privilegiata del riconoscimento pedagogico?

È in questa eccedenza che prospettive *postdevelopmental*, femministe postumane e decoloniali continuano a interferire: disarticolano traiettorie di sviluppo assunte come inevitabili, categorie educative presentate come universali e attribuzioni individualistiche di apprendimento, agency e trasformazione. Non indicano un nuovo modello da applicare. Aprono condizioni per pensare ciò che il gioco può ancora fare, diventare, scomporre.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

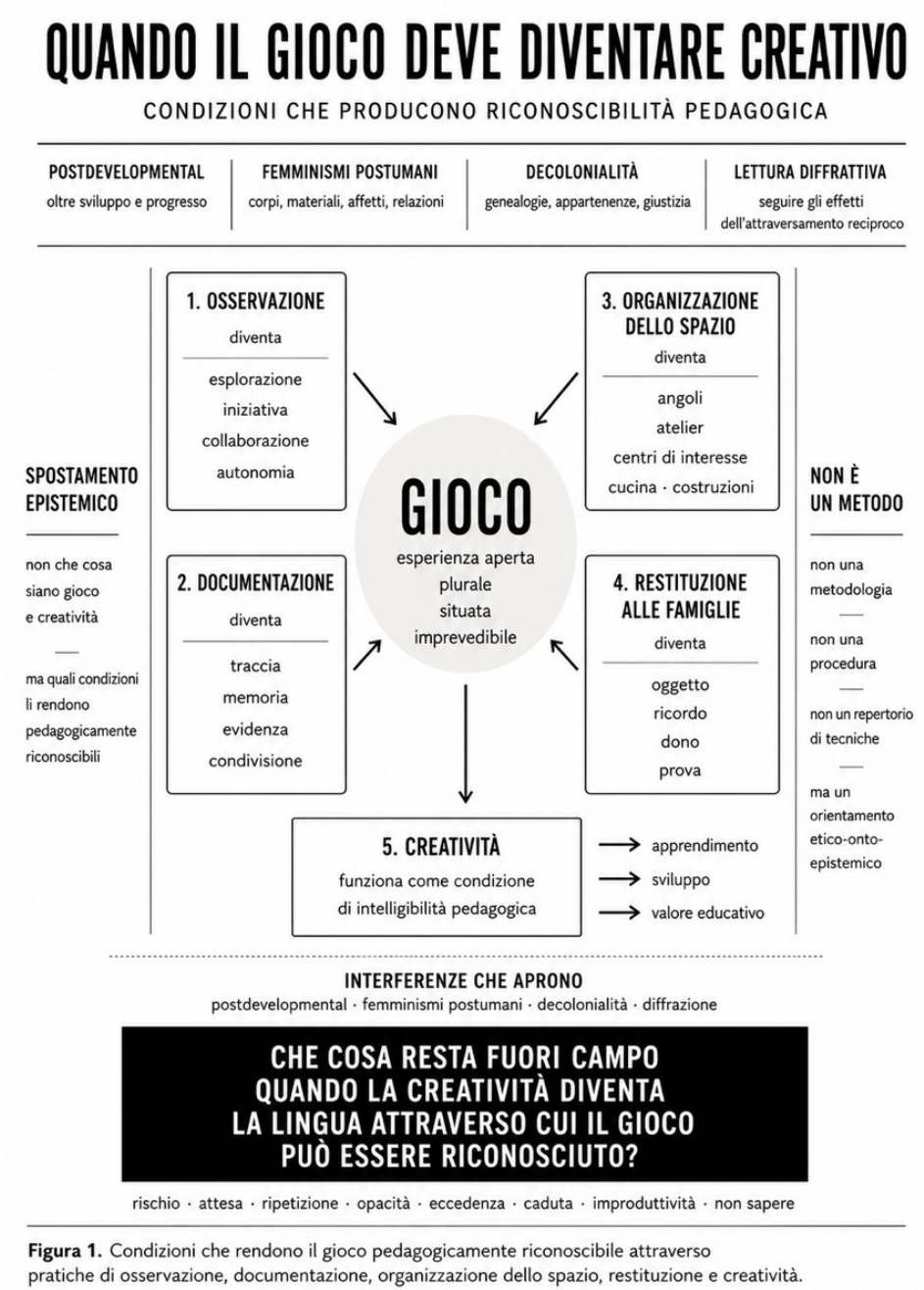


Figura 1. Condizioni che rendono il gioco pedagogicamente riconoscibile attraverso pratiche di osservazione, documentazione, organizzazione dello spazio, restituzione e creatività.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Bibliografia

Åsberg, C., & Braidotti, R. (Eds.). (2018). *A feminist companion to the posthumanities*. Cham: Springer.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.

Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.

Bracci, F., Romano, A., & Marsick, V. J. (2022). A practice-based view of transformative learning: The case of a craft organisation. In E. Kostara, A. Gavrielatos, & D. Loads (Eds.), *Transformative learning theory and praxis: New perspectives and possibilities* (pp. 201–231). London-New York: Routledge.

Braidotti, R. (2022). *Posthuman feminism*. Cambridge: Polity Press.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York-London: Routledge.

Butler, J. (2006). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York-London: Routledge.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Fabbri, L. (2023). Gli artefatti sociomateriali come paradigmi educativi. *L'Educazione Zerosei*, 108–115.

Gherardi, S. (2012). *L'arte del saper fare: donne artigiane e creatività pratica*. Milano: Ledizioni.

Gherardi, S., & Perrotta, M. (2014). Between the hand and the head: How things get done, and how in doing the ways of doing are discovered. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 134–150.

Glăveanu, V. P. (2011). Creativity as cultural participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 41*(1), 48–67.

Haraway, D. J. (1997). *Modest Witness@Second Millennium.FemaleMan Meets_ OncoMouse: Feminism and Technoscience.* New York-London: Routledge.

Mignolo, W. D. (2020). The logic of the in-visible: Decolonial reflections on the change of epoch. *Theory, Culture & Society, 37*(7–8), 205–218.

Murris, K., Haynes, J., & Peers, J. (2026). Un/learning adult frames of reference in death enquiries: Thinking~with a picturebook, philosophical animism and ontological tact. *Children & Society*, 1–13.

Osgood, J., & de Rijke, V. (Eds.). (2025). *Postdevelopmental approaches to play*. London: Bloomsbury Academic.

Osgood, J., & Mohandas, S. (2022). Grappling with the miseducation of Montessori: A feminist posthuman rereading of "child" in early childhood contexts. *Contemporary Issues in Early Childhood, 23*(3), 302–316.

Resnick, M. (2018). *Come i bambini: Immagina, crea, gioca, condividi. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT*. Trento: Erickson.

Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 2008).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 611–625). Thousand Oaks, CA: Sage.
St. Pierre, E. A. (2016). The empirical and the new empiricisms. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies, 16*(2), 111–124.
St. Pierre, E. A. (2021). Post qualitative inquiry, the refusal of method, and the risk of the new. *Qualitative Inquiry, 27*(1), 3–9.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

17. Il peso dello sguardo. Il corpo e il movimento tra identità e stereotipi

di *Marianna Piccioli*

17.1. La fenomenologia dello sguardo: tra percezione, relazione e potere

In un'epoca segnata dalla pervasività totalizzante delle immagini e dalla digitalizzazione dell'esperienza, lo sguardo si configura come uno dei principali dispositivi biculturali attraverso cui la realtà viene costruita, interpretata e valutata. Lungi dall'essere un atto neutro, passivo o meramente biologico-percettivo, l'atto del vedere implica una complessa operazione di selezione, organizzazione e interpretazione del visibile, implicando una continua attribuzione di valore e una gerarchizzazione degli elementi osservati. Come evidenziato dalla riflessione filosofica e fenomenologica, il soggetto non si limita a osservare il mondo da una posizione di distaccata neutralità; al contrario, abita il mondo attraverso una dinamica intersoggettiva in cui lo sguardo dell'altro esercita un effetto ontologico. Nella riflessione di Jean-Paul Sartre (1943), l'irruzione dello sguardo altrui ridefinisce radicalmente l'orizzonte del soggetto: sentirsi guardati significa scoprirsi improvvisamente come "oggetto" per un'altra coscienza. Questo decentramento non solo produce l'identità e la posizione sociale dell'individuo, ma ne svela la vulnerabilità, trasformando la libertà originaria in una staticità determinata dal giudizio dell'altro.

Questa dimensione relazionale e conflittuale trova ulteriore approfondimento nella prospettiva foucaultiana, laddove lo sguardo abbandona la dimensione puramente intersoggettiva per assumere una funzione regolativa e disciplinare. Foucault (1975) mette in luce come l'architettura del potere, paradigmaticamente espressa dal modello del *Panopticon*, si fondi sull'asimmetria del visibile. Il semplice fatto di sapere di poter essere costantemente osservati, senza poter a propria volta vedere il controllore, interiorizza lo sguardo del potere. Ciò produce un automatico e costante adattamento dei comportamenti da parte del soggetto, che si fa controllore di se stesso. Lo sguardo cristallizza ciò che guarda così come uno strumento in-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

visibile ma pervasivo di esercizio del potere che non si limita a reprimere, ma partecipa attivamente alla costruzione discorsiva di ciò che è considerato accettabile o deviante all'interno del corpo sociale.

Se si riportano queste riflessioni sul piano squisitamente fenomenologico della percezione visiva, emerge come lo sguardo operi materialmente attribuendo un "peso" vettoriale agli elementi osservati. Il concetto di peso visivo consente di comprendere come, all'interno di una scena o di un prodotto culturale, lo sguardo non si muova in modo caotico, ma sia guidato e magnetizzato verso determinati punti focali, organizzando il campo visivo secondo logiche e gerarchie percettive, spesso modellate da fattori formali come colore, contrasto e posizione, ma anche da costrutti semantici, che orientano l'attenzione e rivelano l'intenzionalità implicita nei processi culturali (Comar, 2025). Il peso visivo diventa, in tal senso, la traduzione estetica di un orientamento valoriale.

Sul piano psicoanalitico, tuttavia, questa apparente padronanza dell'osservatore viene radicalmente destrutturata: lo sguardo non è un atto interamente controllato o intenzionale del soggetto, bensì qualcosa che attraversa e precede il soggetto stesso, mettendo in gioco una tensione costante tra visibilità e desiderio, tra ciò che si vede e ciò che sfugge alla visione (Lacan, 1978). In questa complessa prospettiva, il cosiddetto "peso dello sguardo" può essere inteso come il risultato di un intreccio profondo e inestricabile: da un lato, la gravità fisica e culturale che organizza geometricamente il visibile; dall'altro, quel carico psicologico, relazionale e politico che fa dell'atto di vedere il luogo di una negoziazione perenne tra l'affermazione di sé, la sottomissione al potere e l'esposizione al desiderio dell'altro.

17.2. Simulacri e corpi esposti nella società dell'immagine

All'interno della società contemporanea, frequentemente interpretata come "società dello spettacolo" e della *performance* permanente, la complessa dinamica dello sguardo assume una valenza strutturale nel rapporto con il corpo. Debord (1967) descrive la modernità come una condizione in cui l'esperienza immediata viene progressivamente sostituita dalla sua rappresentazione e in cui le relazioni sociali risultano sempre più mediate dalle immagini, fino a trasformare l'essere in avere, e l'avere in mero apparire. A questa lettura si affianca la riflessione di Baudrillard (1981), secondo cui la contemporaneità è caratterizzata da un processo di sostituzione della realtà con segni e simulacri, producendo un'iperrealtà nella quale la distinzione tra reale e rappresentazione si fa sempre più incerta. In questo scenario, il corpo stesso cessa di essere una presenza in carne e ossa per diventare un

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

simulacro stampato sugli schermi, un'immagine da consumare che risponde a codici astratti e predeterminati dal sistema dei media, svuotandosi della sua storicità materiale.

Questa centralità delle immagini è stata ulteriormente tematizzata nei Visual Studies attraverso il concetto di *pictorial turn* (Mitchell, 1994), che individua uno spostamento dalla centralità del linguaggio a quella dell'immagine nella produzione di significato e nella costituzione del legame sociale. Le immagini non sono semplici oggetti di rappresentazione statistica o specchi passivi del mondo, ma dispositivi attivi dotati di una propria "*agency*", capaci di determinare l'azione e il desiderio umano. Esse, come propone Belting (2001), si realizzano nel rapporto relazionale e incarnato tra il soggetto che guarda, il medium tecnologico e il contesto culturale, sottolineando la dimensione strutturalmente situata dello sguardo. L'autore ci ricorda, inoltre, che l'immagine ha bisogno di un supporto, un mezzo, per rendersi visibile, e che il corpo dell'osservatore funge a sua volta da medium vivente che accoglie e decodifica quell'immagine, iscrivendola in una precisa topografia culturale.

Alla luce di queste prospettive, il corpo non costituisce più soltanto una dimensione biologica o un dato anatomico immutabile, ma si configura come una costruzione culturale complessa, continuamente esposta a processi di interpretazione, valutazione e normativizzazione. Lo sguardo sociale stabilisce implicitamente ciò che è desiderabile, adeguato o accettabile, configurandosi come un dispositivo normativo attraverso cui il corpo viene misurato, confrontato e collocato all'interno di sistemi di riferimento condivisi e logiche di mercato. La distinzione tra normalità e differenza non è dunque un dato naturale, ma una costruzione sociale che prende forma attraverso lo sguardo collettivo e quest'ultimo opera come una vera e propria griglia di leggibilità. Nel momento in cui un corpo si discosta da tali standard geometrici ed estetici, lo sguardo produce processi di differenziazione immediati che si traducono in forme di stigmatizzazione, marginalizzazione e stereotipizzazione. Il corpo non conforme, subendo il "peso" di questo sguardo giudicante, viene così reificato e ridotto alla sua stessa alterità, trasformandosi nel riflesso negativo attraverso cui la società riafferma i propri confini normativi.

17.3. Lo sguardo normativo sull'infanzia: la costruzione dell'identità corporea

Questi meccanismi risultano particolarmente rilevanti e delicati se collocati nel contesto della prima infanzia. Fin dai primi anni di vita, infatti, il bambino entra in relazione con uno sguardo adulto che tende a definirlo antologicamente, classificandone precocemente comportamenti, capacità,

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

ritmi di sviluppo e caratteristiche corporee. L'identità corporea non è un'emergenza spontanea, ma si costruisce progressivamente attraverso un processo di interiorizzazione dello sguardo altrui, un vero e proprio specchio sociale che rimanda al bambino un'immagine di sé prima ancora che egli possa verbalizzarla. In questo rispecchiamento, emerge~~, con~~ il rischio di dar luogo a forme precoci di stigmatizzazione, amplificate dalla diffusione contemporanea di tabelle di sviluppo standardizzate e di standard normativi legati alla "perfezione" e alla "*performance*" (Piccioli & Cioni, 2026). Il corpo infantile è dunque, per eccellenza, uno spazio relazionale in cui si intrecciano e talvolta si scontrano la dimensione esperienziale (il corpo vissuto attraverso il movimento, il gioco, l'affettività e l'esplorazione) e la dimensione interpretativa (le modalità con cui il corpo viene nominato, descritto, valutato e osservato dall'esterno, dall'adulto che detiene il sapere). In questo senso, il corpo infantile si rivela come uno spazio attraversato da costanti tensioni tra libertà ed eteronormazione, tra possibilità e vincolo, tra la spinta spontanea all'azione e la richiesta di conformità sociale. Se lo sguardo altrui, interiorizzato progressivamente, contribuisce a definire la percezione di sé influenzando profondamente l'autostima, lo schema corporeo e le possibilità di espressione future, diventa urgente mapparne le derive escludenti all'interno dei contesti educativi. La scuola dell'infanzia e i servizi educativi per lo 0-6 diventano così i primi veri banchi di prova biopolitici: qui lo sguardo degli educatori e dei pari può tradursi in un dispositivo di accoglienza delle differenze oppure, al contrario, in un filtro selettivo che etichetta il corpo non conforme, sia per motivi di neurodivergenza, caratteristiche fisiche, ritmi motori o background culturale, confinandolo in una categoria di alterità da correggere o normalizzare.

17.4. Oltre il "Supercrip": abilismo, eccezionalità e diritto alla fragilità

Un esempio paradigmatico di tali dinamiche di oggettivazione e sottomissione allo sguardo normativo è rappresentato dal cosiddetto "paradosso del Supercrip", sviluppato nell'ambito dei Disability Studies e reso noto dall'attivista Stella Young (2014). Attraverso il concetto di *inspiration porn*, Young denuncia la tendenza sociale a ridurre la disabilità a un mero espediente narrativo ed emotivo a uso e consumo dei corpi conformi, oggettivando la persona e attribuendole valore solo nella misura in cui essa riesce a compiere azioni considerate straordinarie o "eroiche" per gli standard comuni. Questo sguardo paternalistico, apparentemente celebrativo, nasconde una profonda disumanizzazione, poiché esclude la persona dalla

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

sfera della normalità relazionale. Questa narrazione si inserisce in un sistema culturale segnato da forme pervasive di abilismo, ossia da un insieme sistematico di pratiche e discorsi che privilegiano corpi considerati "normali", abili e funzionali a specifici standard sociali ed economici (Goodley, 2014).

L'abilismo opera strutturalmente stabilendo che esiste una sola modalità "corretta", legittima ed efficiente di funzionamento corporeo, istituendo una gerarchia rigida che penalizza ed emargina tutte le deviazioni dalla norma. Il valore della persona con disabilità viene così riconosciuto e validato socialmente solo in relazione alla sua capacità di aderire, superare o compensare tali standard, all'interno di un processo di assimilazione abilitante che cancella la specificità della sua condizione. Il corpo differente è così costretto a una costante *performance* di autocompensazione per guadagnarsi il diritto alla visibilità e all'inclusione, accettando implicitamente l'idea che la disabilità sia un deficit personale da sconfiggere e non una caratteristica della pluralità umana. La narrazione del *Supercrip* produce una lettura dicotomica della differenza, oscillante tra la figura dell'"eroe" che supera i propri limiti biologici e quella della "vittima" passiva, definita esclusivamente dalla propria fragilità e dipendenza. Entrambe le rappresentazioni negano la complessità dell'esperienza individuale e impediscono il riconoscimento di una quotidianità non eccezionalizzata, rinforzando processi di normalizzazione che classificano i corpi invece di valorizzarne la pluralità (Bocci, 2021; Medeghini, 2015). Tale dinamica finisce per negare all'individuo il diritto a una piena quotidianità e alla "normalità della fragilità" (Piccioli & Cioni, 2026). Rivendicare questo spazio significa operare un radicale ribaltamento prospettico, in cui la fragilità non è più intesa come una colpa biologica o una mancanza da emendare, bensì come una dimensione costitutiva, universale e interdipendente dell'esperienza umana, in aperta opposizione ai modelli fondati sull'eccezionalità performativa. Solo destrutturando questo sguardo prestazionale è possibile fondare una pedagogia autenticamente inclusiva, capace di accogliere il corpo nella sua interezza e nella sua legittima vulnerabilità.

17.5. Le rappresentazioni latenti dei docenti e il nodo delle Indicazioni Nazionali

Se il corpo si configura come il luogo in cui lo sguardo si deposita, il movimento rappresenta la forma attraverso cui esso diventa visibile ed esposto all'esterno. Le parole e i modelli utilizzati per descrivere il movimento non sono neutri, ma veicolano precisi posizionamenti epistemologici. Attività di *brainstorming* condotte con i futuri docenti permettono di far

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

emergere le rappresentazioni latenti, spesso inconsapevoli, legate a questi concetti (Piccioli, 2026a). L'analisi semantica di tali sessioni evidenzia una netta polarizzazione concettuale: al termine "Corpo" vengono associati prevalentemente lemmi legati alla sfera biomedica, anatomica o estetica (schema corporeo, coordinazione, postura, limite fisico), mentre il concetto di "Movimento" viene quasi universalmente declinato secondo una logica funzionalista ed efficientista (gesto tecnico, controllo motorio, prestazione, velocità). I futuri insegnanti appaiono dunque profondamente influenzati da una concezione meccanicistica del corpo inteso come "macchina da ottimizzare" e del movimento come "prodotto misurabile" e spendibile in termini di abilità, a scapito delle dimensioni narrative, espressive e relazionali della corporeità. Questo retaggio, che tradisce un dualismo cartesiano mai del tutto superato, rischia di tradursi in una didattica incentrata sull'addestramento motorio piuttosto che sull'ascolto corporeo.

Questi *bias* emergono anche a livello istituzionale e documentale. Una lettura critica delle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (MIM, 2025) mette in luce come, accanto a un riconoscimento esplicito della centralità del corpo come principale canale di comunicazione e conoscenza, permangano elementi che riflettono una visione implicitamente performativa. L'insistenza ricorrente su termini quali "controllo" e "finalizzazione" del movimento evidenzia una prospettiva in cui il corpo è chiamato a conformarsi a modelli di autoregolazione e sottomissione del corpo alla volontà. Lo sviluppo motorio viene descritto secondo una traiettoria lineare fondata sul raggiungimento di specifici livelli di competenza (motricità fine, equilibrio), suggerendo una visione implicitamente "riparativa" o normalizzatrice, in cui i ritmi divergenti o atipici rischiano di essere letti come carenze rispetto a uno standard atteso piuttosto che come traiettorie alternative di interazione con lo spazio. Oltre a questo, l'associazione del movimento "incontrollato" a situazioni di rischio e l'enfasi bio-politica sui "corretti stili di vita" introducono criteri valoriali potenzialmente escludenti, che colpevolizzano implicitamente i background socioculturali in cui tali standard non sono perseguibili. Infine, la rappresentazione standardizzata dei dispositivi digitali come mero ostacolo sedentario all'esperienza corporea rischia di non cogliere il potenziale inclusivo delle tecnologie assistive, fondamentali per la comunicazione, l'autonomia e l'espressione dei bambini con disabilità complesse. Nel loro insieme, questi elementi restituiscono l'immagine di un "corpo ideale" orientato verso una forma di adeguamento funzionale che entra in aperta tensione con una visione educativa autenticamente inclusiva che dovrebbe invece validare il corpo reale nella sua unicità ecologica.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

17.6. Riprogettare lo sguardo: dal paradigma prestazionale alla logica della significazione

Essendo costantemente attraversato da modelli impliciti di perfezione e prestazione, lo sguardo educativo dell'adulto non è mai neutro (Piccioli, 2020); diventa quindi fondamentale sviluppare una profonda consapevolezza critica attraverso un lavoro riflessivo e auto-valutativo che consenta di passare da una logica prestazionale (focalizzata sul risultato quantitativo e sulla conformità esecutiva dell'azione) a una prospettiva centrata sulla significazione. In questa nuova cornice, il movimento viene inteso come linguaggio comunicativo, relazionale e conoscitivo, un "testo" corporeo e vivente attraverso cui il soggetto esprime la propria presenza nel mondo indipendentemente dal livello di efficienza motoria manifestato (Piccioli, 2026b). Il baricentro educativo si sposta così dall'output osservabile al processo di senso attivato dal soggetto.

Sul piano della trasposizione didattica e della formazione dei docenti, questa riconfigurazione dello sguardo ha trovato applicazione nel dispositivo laboratoriale denominato "Riprogettare lo Sguardo" (Piccioli, 2026a). Il laboratorio si struttura come uno spazio di ricerca-formazione volto a identificare le derive prestazionali nelle *routine* didattiche della scuola dell'infanzia e a convertirle in contesti inclusivi centrati sull'esperienza estetica ed esplorativa. Per comprendere l'impatto tangibile di questa trasformazione, è utile mettere a confronto due pratiche motorie diffuse, evidenziando come la medesima azione possa radicalmente cambiare segno a seconda della logica che guida l'insegnante e del tipo di rispecchiamento che essa offre.

La gestione dello spazio e dell'equilibrio. In una logica della prestazione, l'attività classica richiede di camminare sopra una linea di nastro adesivo sottile portando in mano un vassoio con sopra un oggetto instabile (una pallina o un bicchiere d'acqua), valutando rigidamente il controllo e la precisione esecutiva e sanzionando l'errore come fallimento motorio. Nella logica della significazione, l'attività viene riprogettata per esplorare l'equilibrio dinamico in forma ludica, narrativa e relazionale, invitando i bambini a sperimentare diversi modi di procedere nello spazio (andature atipiche, appoggi diversificati) e focalizzandosi sulle sensazioni corporee e sull'aggiustamento posturale spontaneo. Vi si aggiunge uno scopo cooperativo e situato, come il portare un vassoio con dei bicchieri pieni di liquido ai propri compagni affinché possano dissetarsi, eliminando l'ansia del fallimento dell'obiettivo estrinseco e trasformando il gesto tecnico in un atto di cura intersoggettiva.

La reazione agli stimoli e la velocità. Le proposte tradizionali ancorate alla *performance* si focalizzano su sequenze rigide, come il correre a toccare oggetti di colori specifici nell'ordine esatto indicato dall'insegnante e nel minor tempo possibile, riducendo così il bambino a un mero automa reatti-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

vo. Spostando lo sguardo sulla significazione, l'attività si trasforma in un'esplorazione ritmica e comunicativa in piccoli gruppi, dove i bambini sono liberi di co-costruire sequenze di movimenti (salti, gesti, posture) a tempo con il battito di un tamburo, valorizzando l'espressività e la sincronizzazione intersoggettiva piuttosto che la velocità cronometrata. Successivamente, l'insegnante potrà ricostruire e verbalizzare insieme ai bambini i percorsi e le scelte espressive operate, trasformando il vissuto corporeo in un pensiero riflessivo e condiviso.

Riprogettare lo sguardo educativo non significa quindi rinunciare alla proposta motoria o depauperare il movimento della sua componente strutturale, ma liberarla dall'imperativo del controllo bio-politico e dell'efficienza standardizzata, restituendo al corpo infantile la legittimità della sua frammentarietà, della sua divergenza e della sua intrinseca e plurale bellezza (Belgianni, 2017).

17.7. Riflessioni conclusive: per una pedagogia dello sguardo inclusivo

Il percorso sviluppato nel presente saggio ha consentito di mettere in luce come lo sguardo costituisca un elemento fondativo nella costruzione della realtà sociale, delle identità individuali e, in particolare, delle rappresentazioni del corpo all'interno dei contesti della prima infanzia.

In questa prospettiva, educare il corpo significa innanzitutto educare lo sguardo di chi educa. Ciò richiede un radicale riposizionamento epistemologico e metodologico: uno spostamento irreversibile dalla valutazione alla comprensione, dalla *performance* alla significazione, dalla normalizzazione alla valorizzazione della differenza. In tale direzione, la "normalità della differenza" non rappresenta un traguardo astratto o una formula retorica, ma una pratica concreta che si realizza nel modo in cui si guarda e si restituisce il corpo dell'altro. Questo cambiamento esige una trasformazione radicale delle pratiche didattiche, favorendo contesti in cui la differenza non viene percepita come deviazione, ma come elemento costitutivo della relazione.

Il vero compito dell'educazione, in conclusione, non consiste nel formare corpi precocemente competenti, addestrati e performanti da inserire nelle catene dell'efficacia sociale, ma nel rendere possibile uno sguardo adulto capace di riconoscere la pluralità delle manifestazioni corporee, sospendere il giudizio clinico-valutativo e aprire spazi di autenticità espressiva. Solo attraverso questa radicale riconfigurazione etica e pedagogica del vedere diventa possibile accompagnare i bambini nella costruzione di un'identità autonoma, relazionale e autenticamente libera dal peso del giudizio, restituendo a ciascun corpo il diritto fondamentale alla propria unicità vulnerabile.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Bibliografia

Barnes, C. (1992). *Disabling imagery and the media: An exploration of the principles for media representations of disabled people*. London: Routledge.

Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et simulation*. Paris: Éditions Galilée.

Belgianni, C. (2017). Educazione corporea e al movimento: il ruolo educativo del corpo e del movimento nella scuola primaria italiana. *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport, 1*(1), 18–25. https://doi.org/10.5281/zenodo.1063743.

Belting, H. (2011). *Antropologia delle immagini*. Roma: Carocci.

Bocci, F., & Straniero, A. M. (2020). *Altri corpi. Visioni e analisi delle rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (Vol. 10). Roma: Roma TrE-Press. https://doi.org/10.13134/979-12-80060-65-5.

Braun, D. I., Hofmann, M., & Doerschner, K. (2026). Being K. Malevich: A hands-on approach to compositional preference. *i-Perception, 17*(1), 1–31. https://doi.org/10.1177/20416695261421103.

Darke, P. (1998). Understanding cinematic representations of disability. *Disability & Society, 13*(2), 181–197.

Debord, G. (2001). *La società dello spettacolo*. Milano: Baldini & Castoldi. (Opera originale pubblicata nel 1967).

Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire: nascita della prigione* (A. Tarchetti, Trad.). Torino: Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1975).

Garland-Thomson, R. (2009). *Staring: How we look*. Oxford: Oxford University Press.

Goodley, D. (2010). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. London: Sage.

Lacan, J. (2003). *Il Seminario. Libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi*. Torino: Einaudi.

Merleau-Ponty, M. (1967). Il filosofo e la sua ombra. In M. Merleau-Ponty, *Segni* (G. Alfieri, Trad.). Milano: il Saggiatore.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago: University of Chicago Press.

Piccioli, M. (2020). *Relational model e cultural model come incontro tra integrazione e inclusione: un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: Edizioni ETS.

Piccioli, M., & Cioni, L. (2026). Il corpo e il movimento: un percorso sulle significazioni con insegnanti della scuola dell'infanzia. In A. Valenti, L. Montesano, A. M. Straniero, & C. Giaconi (Eds.), *La pedagogia speciale per l'inclusione: sfide attuali e prospettive future* (pp. 915–924). Roma: Editoriale Anicia.

Sartre, J. P. (2008). *L'essere e il nulla. La condizione umana secondo l'esistenzialismo* (Vol. 8). Milano: il Saggiatore.

Young, S. (2012). *We're not here for your inspiration*. ABC News. Disponibile in: https://www.abc.net.au/rampup/articles/2012/07/02/3537035.htm [5 febbraio 2026].

Young, S. (2014). *I'm not your inspiration, thank you very much* [TED Talk]. TED. Disponibile in: https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much [5 febbraio 2026].

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

18. Musica come esperienza. Il fare musicale condiviso nelle narr-*azioni* sonore

di *Ester Giamberini*

18.1. Musica come esperienza estetica: interpretare il visibile e l'invisibile

quando ti nuoto dentro, in un mio stile libero (professionale, quasi: mezzo misto, comunque), faccio puntate da sub, tengo il mio fiato, e (socchiudendo, chiudendo i miei occhi) spalanco le mie braccia, divarico le mie gambe [...] faccio il mio morto, mi incurvo, mi [dondolo: tutto qui: (pentagonale e a stella, se ti va, sono inscrivibile in un mio certo [cerchio):

- Sanguineti, 2011, *Scartabello*, p. 126

Ognuno di noi ha in sé un potenziale terapeutico di benessere, ovvero un potenziale del prendersi cura dell'essere-bene, per sé e per gli altri (Mortari, 2006), e la musica può essere un mezzo per attivarlo. In ognuno di noi c'è un *homo musicus* dalle risorse inaspettate, che nell'incontro con esperienze musicali intense, parlanti, immersive, viene attivato divenendo quell'occasione di realizzazione e trasformazione di sé (Stefani, 1991).

Sanguineti con questi versi ci racconta la realtà concreta e corporea dell'esperienza poetica, radicata nella materialità del corpo, ed allo stesso tempo l'ineffabilità dell'esperienza artistica che la caratterizza, in un connubio unico di sensi e di senso. Queste stesse caratteristiche le ritroviamo nell'esperienza musicale che l'uomo vive, «per la sua forza espressiva e per il suo linguaggio molteplice e primario insieme [...], come sottile Specchio dell'Io e insieme Ascolto del suo sé più profondo» (Cambi, 2016, p.7), che dai tempi di Pitagora ha un ruolo chiave nella formazione e trasformazione del *senso* dell'uomo (Marconi & Rocconi, 2011).

Le connessioni e i rimandi tra queste due tipologie di esperienze artistiche continuano: non è un caso che Sanguineti scelga il titolo *Mikrokosmos* per la sua raccolta complessiva di poesie, lo stesso titolo dell'omonima opera per pianoforte di Béla Bartók, riflettendo l'idea di una composizione che si proponga di essere un'esperienza estetica complessa e completa, un

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

percorso allo stesso tempo ordinato, armonico e universale. Perché, come sostiene John Dewey, l'esperienza artistica

ha una qualità emotiva appagante quando raggiunge al suo interno integrazione e compimento grazie a un movimento ordinato e organizzato. [Allora] questa struttura artistica può essere sentita immediatamente. In quanto tale è estetica [...] è un evento integrale (Dewey, 2020, p.64).

Ed ecco che l'intellettuale diventa sensoriale, l'invisibile diventa visibile, ciò che era statico diventa dinamico: ci possiamo *nuotare dentro* a quella musica, a quella poesia, a quel quadro; ci possiamo *incurvare e dondolare* al suo suono e alle sue forme; siamo *inscrivibili in un cerchio* universale ed allo stesso tempo profondamente intimo e personale. «Sperimentare significa vivere» (Dewey, 2023, p. 56). Dove c'è esperienza, c'è un essere vivente che reagisce e si modifica, che si forma e si trasforma, che coltiva quella forma vitale per sé e per l'altro in un processo creativo continuamente da alimentare. E allora, come domanderebbe Daniele Branca, *perché fare bene musica insieme*? Perché di fronte a conformismi e valori standardizzati, condizionamenti più o meno forti delle nostre scelte e della nostra autonomia,

diviene obiettivo irrinunciabile questa creatività come capacità di sognare, di immaginare e tendere a futuri differenti da quelli prospettati, di intuire e presentire possibilità inusitate, squarci di luce laddove un infruttuoso pessimismo vorrebbe vedere solo grigiore ed appiattimento (Branca, 2012, p.91).

18.2. Il fare musicale condiviso: la centralità della relazione

Le persone costruiscono significati ben prima della capacità di metterli in parole
- Tronick & Gold, 2021, p. 40

Per spiegarlo in modo molto semplice, quando lei suona con altre persone, le sue orecchie sono aperte in tutte le direzioni, ben più che se suonasse da solo. [...] Si tende l'udito. [...] Quindi è naturale che si ascolti più attentamente il suono degli altri. Così la musica diventa sempre più bella, sempre più profonda, lo si percepisce chiaramente (Murakami & Ozawa S, 2019, p. 294).

Con queste parole il grande maestro Ozawa Seiji racconta l'essenza dell'interazione musicale durante una serie di conversazioni con lo scrittore Murakami Haruki. Seiji descrive questa tensione verso l'altro come qualcosa di inevitabile e fondamentale, profondamente necessario perché avvenga quella sinergia e sintonia che permette ai suoni prodotti dai singoli di diventa-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

re *musica*. Di diventare *relazione musicale*. La musica, come la intendiamo e come la percepiamo, altro non è che l'intervallo tra suoni diversi che il nostro cervello traduce in un discorso di significato unito e collegato, cucendo letteralmente una relazione di senso tra i diversi suoni (Sloboda, 2002). Dal punto di vista fisico-percettivo e cognitivo, dunque, la musica è definibile proprio come un fenomeno determinato dalla *relazione* (Blacking, 2000).

«La musica diviene conforto [...], l'unico comportamento che permette è quello della complicità [...] circondando gli uomini, avvolgendoli, facendoli partecipi in quanto ascoltatori» (Adorno, 2002, p. 56), sottolinea Adorno riflettendo sulla funzione sociale che l'esperienza musicale ricopre. Oggi la *Community Music* è una metodologia specifica in cui l'interazione musicale si utilizza per creare «un senso di vicinanza di estranei, di calore per coloro che avvertono il gelo del tutti contro tutti, il ricordo di una lingua comune di una *communitas* umana» (Coppi, 2017, p. 59), uno strumento necessario per fare sistema e costruire comunità anche in quei contesti di confine in cui tutto punta nella direzione opposta.

In questo gioco di azioni e reazioni musicali, di contaminazioni e di ri-significazioni, si attiva

> la capacità espressiva e *libera* dei soggetti, una *forma di conoscenza* [...] potente e innovativa, si crea un prodotto che *socialmente* agisce proprio perché "porta oltre" e rinnova e mette a nudo (e in circolazione) [...] una possibilità di ulteriorità che ogni soggetto deve coltivare (Cambi, 2016, p. 20).

Il fare insieme costituisce l'occasione di pensarsi e di ri-pensarsi, di percepire i propri confini e di abbandonarli; di confrontarsi e riconoscersi o di guardarsi e scoprire nuove possibilità e traiettorie; quell'opportunità di cogliere e accogliere l'inaspettato, dando vita ad un *binomio fantastico* che solo la pluralità consente (Rodari, 2013). Stefano Polenta ribalta la prospettiva di questa diade, indagando la musicalità della relazione. In particolare, sottolinea alcuni indicatori musicali, quali la musicalità, l'andare a passo di danza (andare a ritmo insieme), la sintonia, come caratteristiche specifiche di qualsiasi relazione efficace, inclusa quella educativa:

> La qualità di una relazione educativa è spesso contrassegnata dall'apparire di questi momenti estetici, che segnalano un livello di intesa che si gioca sul versante del ritmo e dello sguardo, sul posizionamento reciproco dei corpi che vanno a tempo. Se si tollera l'imprevedibilità e l'imprecisione di questo processo, si potrà giungere a un conoscersi con autenticità. Non si tratta solo di uno svelamento di sé, come quando si condividono dei contenuti personali o la propria storia, ma della sensazione di essere "connessi" da dentro, dell'andare allo stesso ritmo (Polenta, 2025, p. 97).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

In questa prospettiva la regolazione interattiva e l'autoregolazione vengono considerati come momenti di un sistema in continuo divenire processuale: la dinamica *viva* del processo relazionale, questa danza continua, può essere pensata come indicatore globale dell'intero processo. Vivere *il dialogo* e vivere *in dialogo* con l'altro, per attraversare quella distanza tra entità diverse e trasformarla in incontro di persone, in una pratica di cura che richiede costante riflessività (Cambi, 2021). Facendo musica insieme, quindi, «si può imparare a relativizzare la propria posizione, a darsi davvero da fare per un buon risultato di gruppo, per creare qualcosa insieme ed imparare l'uno dall'altro, essere l'uno in funzione dell'altro» (Branca, 2012, p. 91). Possiamo sperimentare quello «scambio di pensieri, di affetti, di azioni [...], quel flusso vitale della relazionalità plurale di cui ogni individuo ha bisogno per dare forma alla sua umanità» (Mortari, 2008, p. 105).

18.3. Il laboratorio di Narr-*azioni* sonore: *learning by musicking*

Che rapporti intreccia la musica con lo spazio e i corpi in cui risuona? Quali tracce lascia la vibrazione del corpo quando appare un suono? La dimensione concreta, legata alle modalità con cui i suoni si espandono nello spazio, ne condiziona i precipitati immaginativi (Serra, 2008): il timbro narra qualcosa, il gesto e il movimento che lo accompagnano narrano qualcosa, la postura del corpo sonoro della persona narra ancora qualcosa, scivolando dal piano di un messaggio univoco a quello della sintesi di immagini e suggestioni dalle molteplici sfumature di significato (Martinet, 1992). In questa prospettiva, il corpo non è soltanto strumento del suono, ma diviene esso stesso testo poetico: come suggerisce Jacques Lecoq ne *Il corpo poetico* (2021), il corpo in movimento genera una propria poetica, un linguaggio che si dispiega attraverso il ritmo, il peso, il gesto e la qualità dell'azione, aprendo uno spazio di significazione che trascende la parola e la nota scritta. L'incontro tra corpo, suono e spazio si configura così come un sistema di significazione plurale, in cui ogni elemento concorre a costruire il senso dell'esperienza. Questa esperienza laboratoriale nasce quindi con l'obiettivo di mettere in pratica quei principi di esperienza musicale incentrata sull'interazione e sul fare condiviso fino ad ora indagati, mettendo il corpo dei partecipanti al centro di questa relazione: sia come corpo sonoro che si esprime, si scopre, si ascolta (Jaques-Dalcroze, 2008), ma anche come corpo docente, come spazio e strumento della relazione con l'altro e della relazione educativa (Bresler, 2004). Il corpo, in questo senso, non è mai neutro: è il luogo in cui l'esperienza si deposita, si trasforma e

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

diventa conoscenza. I contorni di questa esperienza di gruppo sono definiti da alcuni principi artistici e metodologici fondanti: la sinestesia e l'improvvisazione musicale (de Gainza, 1991), la *conduction* (Morris, 2024) e il *musicking* (Small, 1998). Utilizzando l'improvvisazione come forma narrativa – vale a dire come modalità di costruzione condivisa di senso attraverso il suono (Cogliani, 2019) – è stata creata una sonorizzazione di alcune pagine estratte dal Silent Book *Concerto per alberi* di Laetitia Devernay (2024), qui intese come *frame*, giungendo poi a costruire una performance collettiva attraverso questa particolare tipologia di interazione creativa.

> L'idea di questo laboratorio ha il perimetro di un laboratorio del pensiero, un'esperienza che stimoli "impegnando le mani, il pensiero, le emozioni, la curiosità e l'ingegno […] valorizzando quella bellezza che sollecita la capacità di esplorare […] e la capacità di interpretazione di un codice simbolico attraverso il quale leggere l'altro e il mondo (D'Amante, 2021, p. 13).

Tale dimensione creativa e immaginativa non è accessoria rispetto agli obiettivi formativi: è, piuttosto, il terreno in cui la competenza pedagogica dell'insegnante si radica e si rigenera, poiché la creatività non è un talento innato da scoprire, ma una competenza da costruire attraverso l'esperienza, la riflessione e la relazione (Travaglini, 2020).

Il laboratorio si è articolato in tre fasi sequenziali e tra loro interconnesse, ciascuna con una propria logica interna e un proprio orizzonte formativo.

La prima fase ha avuto come obiettivo il risveglio del sé musicale e l'accordatura del gruppo (*attunement*). Il punto di partenza teorico è stato il concetto di ISO elaborato da Rolando Benenzon (2000): ogni persona porta con sé un'identità sonora unica, ovvero un insieme di energie sonore, musicali e di movimento sedimentate nell'esperienza individuale e collettiva, che definiscono la propria identità psicofisica. Attivare questa dimensione prima dell'esperienza collettiva significa creare le condizioni per un'autenticità espressiva e per una sintonizzazione emotiva e corporea tra i partecipanti: presupposto indispensabile per qualsiasi forma di improvvisazione condivisa. Il processo di accordatura -termine che rimanda tanto all'acustica quanto alla dimensione relazionale dell'incontro- trova nel concetto di *attunement* elaborato da Daniel Stern (1987) un ulteriore fondamento: la sintonizzazione affettiva, intesa come capacità di rispondere alla qualità emotiva dell'esperienza altrui piuttosto che al semplice comportamento osservabile, è una delle competenze cardine dell'insegnante in contesti di educazione della prima infanzia.

La seconda fase ha visto i partecipanti -insegnanti in formazione- cimentarsi nell'improvvisazione guidata dei tre *frame* scelti dal silent book. A turno, ciascuno ha assunto il ruolo di "direttore creativo": proponendo ai compagni

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

modalità espressive, sonorità, gesti e posture con cui interpretare l'immagine-partitura, e guidando il gruppo attraverso le tecniche specifiche della *conduction* (Morris, 2024). In questa fase, la voce, il nome e il corpo dei partecipanti sono diventati strumenti musicali nel senso più ampio del termine, e l'improvvisazione ha assunto la forma di una narrazione sonora collettiva: un racconto che si costruisce nel presente, a partire dalle immagini del libro, attraverso la mediazione del gesto e del suono condiviso. La dimensione narrativa dell'esperienza rimanda alla funzione che Ferraro (2020) attribuisce alla narrazione nella formazione: non semplice resoconto di eventi, ma forma di interpretazione del mondo e di costruzione dell'identità, in cui il soggetto si scopre agente di senso proprio nel momento in cui narra e si narra.

La terza fase ha coinciso con la realizzazione di una performance complessiva, frutto della sintesi del percorso svolto. Ciascun partecipante ha infine disegnato l'ultimo *frame* della storia, creando un arrangiamento e un'interpretazione personale del finale: un atto in cui la dimensione collettiva dell'esperienza vissuta si è intrecciata con il proprio sentire individuale, chiudendo il cerchio tra ascolto, espressione e narrazione.

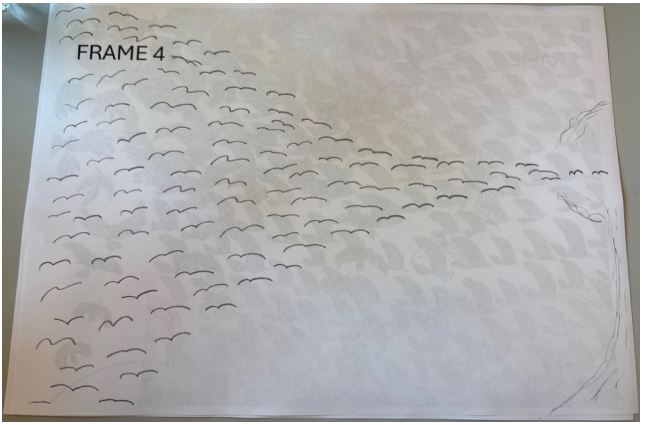


Fig. 1- Laboratorio di Narr-azioni sonore: il silent book "Concerto per alberi" (28 Marzo 2026)[1].

[1] Fotografia dell'autrice (2026). L'immagine mostra il Frame 4 realizzato dallo studente J., scelto come finale della performance dal primo gruppo di partecipanti.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

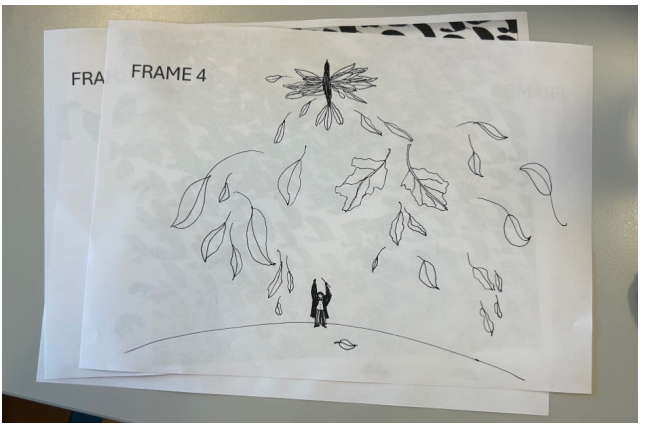


Figura 2 Laboratorio di Narr-azioni sonore: il silent book "Concerto per alberi" (28 Marzo 2026).

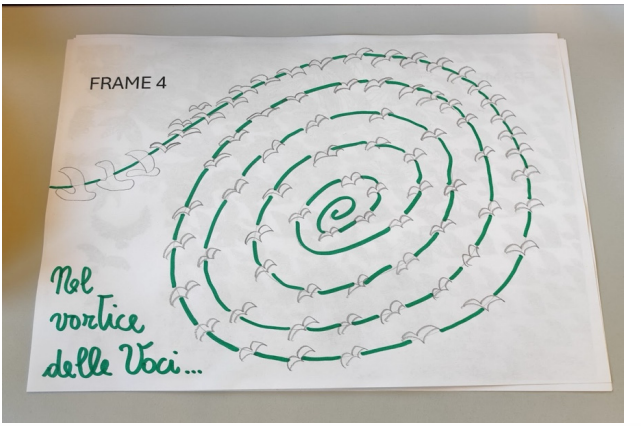


Fig. 3 - Laboratorio di Narr-azioni sonore: il silent book "Concerto per alberi" (28 Marzo 2026)[2]*.*

L'esperienza del laboratorio di *Narr-azioni sonore* invita a una riflessione conclusiva sulle potenzialità del *learning by musicking* nella formazione degli insegnanti per la prima infanzia. Fare musica insieme, nella prospettiva aperta da Christopher Small (1998), non è semplicemente eseguire o ascoltare: è abitare relazioni, costruire significati condivisi, negoziare l'incontro tra soggettività diverse. Per un insegnante in formazione, questa dimensione relazionale del *musicking* si carica di un valore pedagogico specifico: sperimentare in prima persona la vulnerabilità del corpo che si mette in gioco, la

[2] Fotografia dell'autrice (2026). L'immagine mostra il Frame 4 realizzato dallo studente M., scelto come finale della performance dal terzo gruppo di partecipanti.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

fiducia che richiede l'improvvisazione condivisa, il piacere della scoperta collettiva, significa sviluppare una consapevolezza corporea ed emotiva.

In questa prospettiva, le *Narr-azioni sonore* non sono soltanto un metodo didattico: sono una forma di conoscenza. Un modo di sapere *con* il corpo, *con* la voce, *con* la presenza, che forma l'insegnante preparandolo a quella pedagogia del corpo e del fare condiviso che l'educazione della prima infanzia chiede con urgenza. Il suono che attraversa lo spazio, il gesto che guida il gruppo, il segno lasciato sul foglio: ciascuno di questi atti è, insieme, un atto artistico, un atto narrativo e un atto educativo.

18.4. Sentire per agire: coltivare una postura di ascoltatori

Chi siamo noi, chi è ciascuno di noi se non una combinatoria d'esperienze, d'informazioni, di letture, d'immaginazioni?
Ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario di oggetti,
un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato
e riordinato in tutti i modi possibili.

Calvino, 2010, pp. 134-5

Con questa immagine vertiginosa, Calvino ci consegna una delle descrizioni più lucide e generose della personalità umana: un archivio aperto, mai definitivamente ordinato, che si costituisce nell'incontro con il mondo e con gli altri. Con questa visione torniamo a riflettere un'ultima volta sul senso più profondo dell'esperienza musicale come esperienza formativa: fare musica, ascoltare, narrare con il suono non significa aggiungere un contenuto a quell'enciclopedia interiore, ma rimescolarla, aprirla, lasciarla attraversare da connessioni impreviste. La musica, in questo senso, non insegna qualcosa *sulla* vita: è essa stessa un modo di vivere l'esperienza nella sua pienezza, un dispositivo che rende possibile ciò il ritrovamento di qualcosa che credevamo perduto, una capacità di ascolto che la quotidianità tende a sopire (De Luca, 2014). Questa capacità di ascolto, tuttavia, non si dà spontaneamente: richiede cura, intenzionalità, una disposizione che va coltivata con costanza tramite una "cura di sé che ci porta ad essere presenti, a sentire per agire, a cercare la condizione della relazionalità per noi necessaria" (Mortari, 2008, pp. 104-5). Essere presenti non come semplice disponibilità fisica, ma come qualità dell'attenzione, come capacità di ricevere ciò che accade senza già interpretarlo, senza già classificarlo. Per un insegnante, questa postura è una competenza professionale nel senso più pieno: è la condizione di possibilità di ogni relazione educativa autentica. Si tratta di quella che potremmo chiamare una *postura di ascolto*, un orientamento del corpo e della mente che

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

precede e sostiene ogni gesto didattico, e che i percorsi di formazione attraverso la musica possono contribuire a sviluppare in modo peculiare.

Risuona allora ancora una volta la riflessione sul rapporto tra musica e formazione di Cambi, che ribadisce la necessità di promuovere esperienze musicali che abbiano la capacità di educare alla libertà interiore: non la libertà come assenza di vincoli, ma come esercizio attivo di costruzione di sé e del mondo condiviso (Cambi, 2016). Coltivare ascoltatori, in questa prospettiva, non significa produrre fruitori passivi di prodotti culturali, ma formare soggetti capaci di agire la loro libertà attraverso l'incontro con l'altro, perché tale potere non è del singolo, in quanto prende forma solo nell'agire con altri. È una libertà che si apprende insieme, nella trama delle relazioni, nelle contaminazioni tra linguaggi diversi, nell'intreccio di voci che il *musicking* rende possibile. Le contaminazioni -tra corpo e suono, tra immagine e gesto, tra narrazione visiva e narrazione sonora- sono la vera ricchezza di ogni percorso educativo che voglia formare insegnanti capaci di abitare la complessità (Ceruti & Bellusci, 2020). Ed è qui che il pensiero di Gianni Rodari offre una bussola preziosa: non si tratta di coltivare la creatività come talento eccezionale riservato a pochi, ma di restituirla a tutti come pratica di libertà. La *Grammatica della fantasia* (Rodari, 2013) non è soltanto un manuale di tecniche narrative per bambini: è un manifesto pedagogico che invita a fidarsi dell'immaginazione come forza trasformatrice, a trattare il gioco con le parole, con i suoni, con le immagini come un'attività seria, necessaria, politicamente significativa. Avere fiducia nella creatività -come Rodari scrive- "non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo" (ivi, p. 24) di un'unica interpretazione del mondo, di un unico codice espressivo, di una voce sola che parla mentre tutte le altre tacciono.

Bibliografia

Adorno, T. W. (2002). *Introduzione alla sociologia della musica*. Torino: Einaudi.

Benenzon, R. O. (2000). *Musicoterapia*. Roma: Borla.

Blacking, J. (2000). *Come è musicale l'uomo*. Milano: Ricordi.

Branca, D. (2012). L'importanza dell'educazione musicale: risvolti pedagogici del fare bene musica insieme. *Studi sulla Formazione, 15*(1), 85–102. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-11650

Bresler, L. (Ed.). (2004). *Knowing bodies, moving minds. Towards embodied teaching and learning*. Dordrecht: Springer.

Calvino, I. (2010). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Mondadori.

Cambi, F. (2016). *Formarsi tra le note. Per una filosofia della formazione musicale*. Roma: Anicia.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Cambi, F. (2021). Relazione educativa e ruolo del dialogo. In A. Mariani (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 61–72). Roma: Carocci.
Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano-Udine: Mimesis.
Cogliani, M. (2019). Interazioni creative in musica: l'improvvisazione come forma narrativa. *Educazione sentimentale, 31*(1), 84–102. https://doi.org/10.3280/EDS2019-031006.
Coppi, A. (2017). *Community music. Nuovi orientamenti pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
D'Amante, M. F. (2021). *L'Atelier musicale. Indicazioni pedagogiche e strumenti didattici*. Roma: Anicia.
de Gainza, V. H. (1991). *L'improvvisazione musicale. L'improvvisazione nell'educazione musicale: un gioco creativo per tutte le età e tutti i livelli scolastici*. Milano: Ricordi.
De Luca, E. (2014). *La musica provata*. Milano: Feltrinelli.
Devernay, L. (2024). *Concerto per alberi*. Milano: Terre di Mezzo.
Dewey, J. (2020). *Arte come esperienza* (G. Matteucci, Ed.). Palermo: Aesthetica.
Dewey, J. (2023). *Arte educazione creatività* (F. Cappa, Ed.). Milano: Feltrinelli.
Ferraro, G. (2020). *Teorie della narrazione. Dai racconti tradizionali all'odierno "storytelling"*. Roma: Carocci.
Jaques-Dalcroze, E. (2008). *Il ritmo, la musica e l'educazione* (L. Di Segni-Jaffé, Ed.). Torino: EDT.
Lecoq, J. (2021). *Il corpo poetico. Una pedagogia della creazione teatrale*. Milano: Arsenale.
Marconi, L., & Rocconi, E. (2011). Introduzione alla musica della Grecia. In U. Eco (Ed.), *Antichità: La civiltà greca. Musica* (pp. 47–101). Milano: Encyclomedia Publishers.
Martinet, S. (1992). *La musica del corpo. Manuale di espressione corporea*. Trento: Erickson.
Morris, L. D. "Butch". (2024). *L'arte della Conduction* (D. Veronesi, Ed.). Lucca: Libreria Musicale Italiana.
Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.
Murakami, H., & Ozawa, S. (2019). *Assolutamente musica*. Torino: Einaudi.
Polenta, S. (2025). La musicalità della relazione. *Studium Educationis, 26*(1), 89–100. https://doi.org/10.7346/SE-012025-10.
Rodari, G. (2013). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
Sanguineti, E. (2011). Scartabello. In E. Risso (Ed.), *Mikrokosmos. Poesie 1951–2004* (p. 126). Milano: Feltrinelli.
Serra, C. (2008). *Musica corpo espressione*. Macerata: Quodlibet Studio.
Sloboda, J. A. (2002). *La mente musicale*. Bologna: il Mulino.
Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Stefani, G. (Ed.). (1991). *Musica, relazione, integrazione*. Bologna: CLUEB.
Stern, D. N. (1987). *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.
Travaglini, R. (2020). *Pedagogia della creatività*. Roma: Armando.
Tronick, E., & Gold, C. M. (2021). *Il potere della discordia: perché le relazioni più sane sono quelle in cui ci si scontra e si ripara*. Milano: Raffaello Cortina.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Didattica generale e disciplinare
diretta da B. Martini, E. Nigris

Ultimi volumi pubblicati:

Ricerche e pratiche didattiche

GIUSEPPINA LA FACE, NICOLA BADOLATO (a cura di), *Musica e Poesia son due sorelle.* Percorsi d'ascolto per la scuola.

BERTA MARTINI, MARIA CHIARA MICHELINI (a cura di), *Il curricolo integrato.*

CARLA CUOMO, *Dall'ascolto all'esecuzione.* Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica.

ANTONELLA LOTTI, *Problem-Based Learning.* Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante (disponibile anche in e-book).

LUISA ZECCA, *Didattica laboratoriale e formazione.* Bambini e insegnanti in ricerca.

ELISA FARINA, *Il dettato nella Scuola Primaria.* Analisi di una pratica di insegnamento.

MONICA TOMBOLATO, *La conoscenza della conoscenza scientifica.* Problemi didattici.

BERTA MARTINI (a cura di), *Il museo sensibile.* Le tecnologie ICT al servizio della trasmissione della conoscenza.

Open Access

Open Access - diretta da B. Martini, E. Nigris

PAOLO SOMIGLI, *La musica classica va a scuola.* Idee e percorsi operativi per la scuola primaria.

PAOLO SOMIGLI, ALESSANDRO BRATUS (a cura di), *Popular music per la didattica.* Prospettive, esperienze, progetti.

LUIGI BERLINGUER, GIANNI NUTI, ANNALISA SPADOLINI (a cura di), *Musica è scuola.* Ricerche in Italia sul valore della musica pratica.

LOREDANA PERLA, BERTA MARTINI (a cura di), *Professione insegnante.* Idee e modelli di formazione.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856





ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER SEGUICI SU:



FrancoAngeli
La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza, marketing, operations, HR
Psicologia e psicoterapia: teorie e tecniche
Didattica, scienze della formazione
Economia, economia aziendale
Sociologia
Antropologia
Comunicazione e media
Medicina, sanità





Architettura, design, arte, territorio
Informatica, ingegneria
Scienze
Filosofia, letteratura, linguistica, storia
Politica, diritto
Psicologia, benessere, autoaiuto
Efficacia personale
Politiche e servizi sociali

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504856

Tra febbraio e marzo 2026, nell'ambito delle attività di orientamento in itinere del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze, si è svolto il ciclo di seminari e laboratori intitolato "Colori e forme dell'infanzia".

Il percorso nasce con l'idea di accompagnare studentesse e studenti in formazione, offrendo occasioni per interrogarsi sui significati e sulle possibilità dell'agire educativo, promuovendo una maggiore consapevolezza sulla professionalità docente nella scuola dell'infanzia.

L'intreccio tra prospettive disciplinari differenti e pratiche laboratoriali ha favorito il dialogo tra riflessione pedagogica ed esperienza, tra saperi teorici e dimensioni concrete.

Il volume riunisce i contributi di coloro che hanno attraversato e costruito questo percorso, preservandone la molteplicità di sguardi: emerge così un'immagine di infanzia poliedrica e multiforme, che si discosta da letture ingenue o univoche.

La professionalità docente si costruisce così nel confronto con la pluralità dei saperi e dei contesti dell'infanzia, perché richiede la capacità di leggere e interpretare tutta la complessità dell'esperienza educativa. È proprio in questa complessità che l'insegnante incontra le sfide e le gratificazioni del fare scuola insieme alle bambine e ai bambini.

Emiliano Macinai è Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Firenze. Le sue principali aree di ricerca riguardano la pedagogia dell'infanzia, la storia sociale dell'educazione, la pedagogia interculturale, i diritti dell'infanzia, la formazione di educatori, educatrici e insegnanti. Attualmente è Presidente del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e Coordinatore della Sezione di Pedagogia del Dipartimento FORLILPSI dell'Università di Firenze.

Anna Rita Piazza è dottoranda di ricerca presso il Dipartimento FORLILPSI dell'Università degli Studi di Firenze, nel curriculum Teoria e storia dei processi formativi, e cultrice della materia in Pedagogia dell'infanzia. Le sue principali aree di ricerca riguardano la pedagogia degli spazi, l'educazione democratica, la partecipazione e l'agency degli studenti, con particolare attenzione al diritto dei bambini e delle bambine di contribuire alla progettazione e alla trasformazione dei contesti che abitano.

FrancoAngeli
La passione per le conoscenze