

Per una pedagogia fiorente in tempo di crisi e conflitti.

Le compassion care skills

Patrizia Garista – Università G. d'Annunzio di Chieti-Pescara

Storie ☐

Strumenti ☐

Studi ☒



Piccole scuole fiorenti

Autrice: *Patrizia Garista - Università G. d'Annunzio di Chieti Pescara*

Direttore della collana e referente del gruppo di ricerca “Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole”: *Giuseppina Rita Jose Mangione, INDIRE*

Si ringraziano studiose, educatori, dirigenti, intervenute/i durante i webinar dell'iniziativa C'è speranza se questo accade nelle piccole scuole e nei workshop a DIDACTA: Elena Malaguti, Maria Teresa Augenti, Teresa Ubeira Santoro, Chiara Scardicchio, Alfina Berté, Ilaria Graziani, Giuseppuna Menduno, Lucilla Latini, Paola Milani, Vania Comelato, Luca Verri, Alessandro Vaccarelli, Elena Zizioli.

Il Comitato tecnico Scientifico per i Quaderni delle Piccole scuole è composto da: **Cosetta Lodi**, Presidente della Casa delle Arti e del Gioco-Mario Lodi, **Francesco Tonucci**, Ricercatore ISTC/CNR, Presidente del Comitato Nazionale per le celebrazioni del centenario della nascita di Lodi, **Palmira Maccarini**, ha fatto parte del gruppo di lavoro della “Biblioteca di Lavoro”; **Juri Meda**, Professore Associato Università di Macerata e Segretario del Comitato nazionale per le celebrazioni del centenario della nascita di Mario Lodi; **Franco Lorenzoni**, Maestro Casa Laboratorio Cenci, **Maria Rosaria Di Santo** Responsabile del gruppo nazionale e di progetto “Storia e Territorio” del Movimento di Cooperazione Educativa; **Barbara Balconi**, Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli studi di Milano Bicocca; **Francesca Davida Pizzigoni**, Ricercatrice presso l'INDIRE, **Laura Parigi**, Ricercatrice presso Indire, **Giuseppina Rita Jose Mangione**, Primo Ricercatore presso INDIRE - Responsabile della Struttura di Ricerca “Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole” e del Movimento Nazionale delle Piccole Scuole.

Coordinamento grafico: *Giuseppe Lucchese, INDIRE*

Redazione: *Assunta Gambale, INDIRE*

Comunicazione web: *Michele Squillantini, INDIRE*

Grafica: *Paolo Curina con la collaborazione di Martina Trevisani*

Illustrazioni: *Andrea Paoli, INDIRE*

I QUADERNI DELLE PICCOLE SCUOLE • STUDI

N. 8/2025, Copyright 2025 INDIRE - MINISTERO DELL'ISTRUZIONE

ISBN 979-12-80706-88-1

Pubblicato online sul sito del Movimento delle Piccole Scuole

piccolescuole.indire.it - novembre 2025

La *Biblioteca di Lavoro* è stata un'opera editoriale unica e innovativa voluta e diretta da Mario Lodi, realizzata fra il 1971 e il 1979 da un gruppo di educatori composto da Fiorenzo Alfieri, Francesca Colombo, Tullio De Mauro, Caterina Foschi Pini, Alberto Gianola, Angelica Gianola, Roberto Lanterio, Palmira Maccarini, Luciano Manzuoli, Gioacchino Maviglia e Francesco Tonucci.

L'idea nasceva come progetto didattico alternativo al libro di testo unico. In un formato studiato attentamente per una indispensabile funzionalità, 80 volumetti fra "Documenti", "Lecture" e "Guide", oltre a 68 schede, offrivano idee, spunti e strumenti operativi agli insegnanti, lasciando loro la più ampia libertà di scelta per operare secondo le esigenze della propria classe.

Una vera e propria enciclopedia delle esperienze didattiche più significative compiute in Italia. Un repertorio di consultazione dal quale insegnanti, genitori e ragazzi potevano prendere spunto per attuare, in qualsiasi situazione geografica e sociale, attività alternative alla scuola trasmissiva attraverso una metodologia articolata in strumenti per concreti e organici interventi didattici. Mario Lodi e i suoi collaboratori volevano aiutare insegnanti e famiglie a conoscere il bambino e il bambino a conoscere se stesso e gli altri.

Tutti vogliamo una scuola migliore, umana e scientificamente corretta, che parta dall'esperienza del bambino per capire il mondo in cui viviamo. La *Biblioteca di Lavoro* aiutava a farlo.

Cosetta Lodi

Presidente della Casa delle Arti e del Gioco

<http://www.casadelleartiedelgioco.it>

A tanti anni di distanza dall'esperienza della *Biblioteca di Lavoro*, è ancora vivo il desiderio di costruire una scuola migliore. Ma ancora oggi, e forse più di allora, è forte la resistenza della scuola trasmissiva, radicata nelle pratiche e nell'immaginario come "scuola normale". E chi, come noi di: INDIRE ha il compito di dare sostegno e visibilità alle ricerche degli insegnanti che cercano di "traghetare la didattica verso proposte, organizzazioni, ambienti di apprendimento che valorizzino l'autonomia e la responsabilità degli allievi e siano capaci di sviluppare conoscenze e abilità significative e competenze durevoli" (*Indicazioni Nazionali. Nuovi scenari*, 2017).

Gli strumenti operativi della *Biblioteca di Lavoro* ideata da Lodi, in questo, erano molto efficaci. Con il loro linguaggio semplice e chiaro, la forma essenziale, la credibilità di un lavoro di ricerca profondamente radicato nelle pratiche e nell'esperienza viva dell'insegnamento, hanno contribuito al diffondersi di modi di fare scuola attiva, inclusiva, democratica.

Più di tanti documenti programmatici, la documentazione e le tecniche didattiche raccolte in questa "enciclopedia" hanno offerto agli insegnanti strumenti per fare il cambiamento, per agire nella pratica in modo coerente ad una visione di innovazione pedagogica.

I *Quaderni delle Piccole Scuole*, suddivisi in "Storie", Strumenti" e "Studi", rendono omaggio a questa esperienza che rappresenta un esempio per dar valore e seguito alla ricerca e alla sperimentazione educativa condotta nelle scuole.

Si ringraziano gli eredi di Mario Lodi per avere autorizzato l'utilizzo e la rielaborazione del materiale tratto dall'*Opera Biblioteca di Lavoro* e Grandi & Associati che ha collaborato alla pubblicazione di questo volume.

I ricercatori del gruppo INDIRE - Piccole Scuole

<http://piccolescuole.indire.it>

Sommario

1. C'è speranza se questo accade...	7
2. Fare scuola in emergenza	9
3. Crisi, conflitti e benessere	11
4. Le compassion care skills	13
5. I fiori di cura e compassione ereditati	14
- Freinet e il fare insieme	15
- Dewey, l'arte e l'educazione	15
- Lodi e la speranza nel dopoguerra	16
- Zambrano e l'aurora dell'anticipazione	16
- Antonovsky e la salutogenesi per l'inclusione	17
- Goussot e le biografie di resilienza	17
- Mortari e la speranza del cuore	17
6. In dialogo con gli esperti per lo studio di una pedagogia fiorente in tempo di crisi	21
- I warm data	21
- Stakeholder mapping	21
- Pedagogia del trauma e apprendimento	22
- Neuroarchitetture ed équipe multidisciplinari	23
- Meravigliarsi nella bellezza	29
- Benessere e resilienza nel curriculum	30
- Una scuola con P.I.P.P.I.	33
- Piccole scuole ambasciatrici di pace	33

1. C'è speranza se questo accade...

*La scuola non deve soltanto istruire,
ma anche e soprattutto educare*

Mario Lodi

Nel 2022 correva l'anno di celebrazione del centenario di Mario Lodi, un maestro a cui dobbiamo un'eredità di speranza e un messaggio di attenzione al potenziale di alunne e alunni e alle capacità delle maestre e dei maestri di promuovere democrazia e pace nelle scuole e nelle loro comunità. Abbiamo mutuato da un suo celebre volume *C'è speranza se questo accade al Vho*^[1] il titolo di un'iniziativa dedicata alle piccole scuole, alla loro competenza di sviluppare pratiche anticipatorie e trasformative, a partire dalle risorse e dai beni del loro territorio, per affrontare le emergenze e le crisi, memorie delle nostre comunità scolastiche e oggi sempre più frequenti in seguito al cambiamento climatico, ai conflitti, alle povertà. Il progetto si inserisce in uno studio più esteso, erano i tempi del post emergenza pandemica, si sentiva il bisogno di indagare dimensioni e linguaggi dell'esperienza educativa in un tempo di crisi, mettendosi in ascolto delle scuole per comprendere come affrontare l'inatteso e come cambiare i destini formativi. L'emergenza di allora oggi è ridefinibile in termini di conflitto e, se pur non vissuto in prima persona nel nostro territorio, sentiamo gridare un bisogno urgente di educare non solo alla speranza, alla pace, alla riconciliazione, alla sicurezza e a come affrontare il trauma e le sue ferite, ma soprattutto una necessità improrogabile di *compassion care skills*, ovvero di introdurre una formazione alla cura educativa e sociale nei *curricula*. Le immagini che ci giungono da contesti in pieno conflitto raffigurano un'emergenza umanitaria e, di fronte alla quotidianità di un'educazione negata nei contesti di guerra, affermiamo l'urgenza di educare le nuove generazioni all'empatia^[2], al rispetto dell'altro da sé, al dialogo e all'ascolto, alla gentilezza, al desiderio di aiutare gli altri^[3]. A ciò che comprendiamo nelle *compassion care skills*.

[1] Mario Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino, Ed. 1972.

[2] Chidakwa, Nowell, Keru, Alice & Khanare, Fumane Portia. "Promoting Empathy and Inclusiveness of Vulnerable Learners in Rural Learning Ecologies." *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences* 4, no.12 Special Issue (2023): 91-104. <https://doi.org/10.38159/ejass.20234129>.

[3] Lasater, K., Scales, M., Sells, K., Hoskins, M. and Dickey, J. (2022), "Compassion: the legacy of the pandemic in rural schools and communities", *Journal for Multicultural Education*, Vol. 16 No. 1, pp. 43-54. <https://doi.org/10.1108/JME-08-2021-0151>.

Scriveva Mario Lodi, ideatore dei quaderni per la scuola, all'inizio del suo volume^[4]:

11 Ottobre 1951.

Questa terza maschile, per diversi motivi, è particolarmente difficile: gli alunni sono sovente distratti, non si interessano alle lezioni che preparo scrupolosamente, “dimenticano” di far firmare ai genitori le osservazioni sul comportamento, “dimenticano” persino di acquistare i quaderni... - Che vuole, maestro, – mi dice qualche madre – sono i frutti degli spaventati della guerra – in compenso tengono in classe una disciplina passiva che mi sgomenta: fermi come statue, coi cervelli inerti, spesso non restituiscono nemmeno il sorriso.

Già dalle sue prime esperienze Mario Lodi restituisce la sua idea di maestro, impegnato in prima persona, auto riflessivo, attento alla comunicazione dell'altro, ai messaggi da ascoltare e a cui dare risposte generatrici di inclusione, di valorizzazione di ognuno pur nella tutela del rapporto tra individui e collettività^[5]. Dalla scrittura di Mario Lodi e dai disegni dell'Archivio Indire sull'alluvione del '66 che hanno accompagnato l'iniziativa *C'è speranza se questo accade nelle piccole scuole*^[6], desumiamo i primi principi guida per educare al trauma e all'inatteso.

[4] Mario Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino, Ed. 1972, p. 5.

[5] Cantatore L., Meda J., Tonucci F., Mario Lodi: maestro, intellettuale, scrittore, Carocci, Roma 2024.

[6] Garista P., Disegnare l'emergenza, in Annacontini G., Vaccarelli A., Zizioli E., a cura di, Sesto Atto. Prospettive per una pedagogia dell'emergenza, Progedit, Bari 2022.



2. Fare scuola in emergenza

Le piccole scuole spesso sono collocate in aree a rischio di povertà educativa^[7] che può derivare da improvvisi disastri naturali, da periodi di crisi economica o sanitaria, da territori ad alta fragilità, da situazioni di conflitto. Tuttavia esse sono state spesso esempio di resilienza e rinascita^[8] grazie alle iniziative di cura educativa e sociale rivolte all'infanzia e alla pre-adolescenza e alle comunità dei loro territori, creando connessioni fruttuose e competenze di speranza e *self-compassion*.

Cosa succede durante un'emergenza in una piccola scuola? Ci siamo messi in ascolto e osservazione delle scuole, come Mario Lodi delle sue alunne e dei suoi alunni, per comprendere in quale modalità siano gestite le avversità, a cui da sempre le piccole scuole fanno fronte nel silenzio delle aree interne, mobilitando risorse e opportunità della comunità e del territorio, per sostenere lo sviluppo del pieno potenziale di ognuno nonché la qualità di vita di studenti, docenti e famiglie, constatando come spesso *ricostruzione e riconciliazione*^[9] avvengano sia in situazioni quotidiane sia in situazioni emergenziali^[10].

Alessandro Vaccarelli, fondatore degli studi di pedagogia dell'emergenza in Italia, ci aiuta a comporre un vocabolario non più presente solo nei libri di storia (guerra, conflitto, catastrofe, disastro, ricostruzione) bensì attuale e denso di significati e memorie del tempo presente. Vaccarelli argomenta e giustifica il legame tra emergenze e contesti educativi come segue:

“Occuparsi di educazione all'interno di una comunità colpita da una catastrofe significa interessarsi del senso della prospettiva della comunità stessa, di un lavoro sull'identità sociale e al contempo sul progetto, resistenziale, di un cambiamento di scena che non sia sottrattivo rispetto al prima ma migliorativo, almeno in termini valoriali.”^[11]

Le pratiche messe in campo dalla pedagogia della emergenza pandemica non sono solo azioni di adattamento per rispondere a un'emergenza sanitaria, ma definiscono lo spazio di un sistema di conoscenze,

[7] Mangione et al., Superare la Povertà educativa, Quaderno n. 4 Studi, Indire, 2021.

[8] Whitaker, B.L. and Kniffin, L.E. (2022), "CRISIS AS PEDAGOGY: Recommendations for Using the Pandemic in Leadership Education", Journal of Leadership Education, Vol. 21 No. 3, pp. 1-16. <https://doi.org/10.12806/V21/13/A2>.

[9] Mangione, G. R. J., Cannella, G., Chipa, S., Il ruolo dei terzi spazi culturali nei patti educativi territoriali. Verso una pedagogia della riconciliazione nei territori delle piccole scuole, in Anna Dipace, A. F. M. D. A. (ed.), Il Post-Digitale. Società, Culture, Didattica, FrancoAngeli srl, Milano 2023: 171-205.

[10] Si veda il quaderno Storie n. 4 in cui si narrano le esperienze documentate.

[11] Vaccarelli A., Pedagogia dell'emergenza. I concetti, in Annacontini G., Vaccarelli A., Zizioli E., *Sesto Atto. Prospettive per una pedagogia dell'emergenza*, Progedit, Bari, 2022, p. 9.

idee, valori e desideri che mirano a costituire soggettività, relazioni, e specifiche ermeneutiche del presente e del futuro^[12].

I docenti partecipanti ai nostri *workshop* a Didacta sull'*educare in e all'emergenza* ci hanno raccontato di pericoli quotidiani: un banco che prende fuoco, un problema di inclusione, un conflitto comunicativo, un'urgenza di assistenza ed educazione domiciliare o in ospedale, ma anche di emergenze eccezionali come un terremoto o un'alluvione in cui ci si sente più isolati, nelle aule, nelle scuole, nelle carceri, nei territori, nella propria casa. E sono stati gli stessi docenti a far affiorare, attraverso le loro narrazioni e i linguaggi simbolici di Mara Lai^[13] e dei suoi nastri tessitori di bellezza, di nesi in una rete relazionale, l'impellenza e il potenziale di alcuni fattori chiave:

- la formazione necessaria per affrontare le emergenze;
- essere in rete, legarsi in una rete di significati;
- concordare esperienze di *partnership*, *visiting* e *mentoring*;
- stabilire Patti educativi con il territorio;
- presidiare un'area di vulnerabilità.

[12] Giroux in Garista P., *Resilience and coping styles for transformative teaching and learning*, LaScuola Sei, Milano, 2022.

[13] Garista, P. (2023). Legarsi alla montagna. La pedagogia di Maria Lai come formazione di alleanze educative attraverso il patrimonio storico, culturale e naturale in una piccola comunità. *IUL Research*, 4(8), 213–226. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i8.475>.



2 - Legarsi a Didacta. Attività laboratoriale, ispirata alla performance di Maria Lai, sul lavoro di rete per affrontare le emergenze. DIDACTA, 20 Maggio 2022. Workshop *Educare in e alle emergenze* con Alessandro Vaccarelli e Elena Zizioli. L'immagine riprende la tecnica dell'artista statunitense Victoria Villason e le sue opere "The textile artist weaving stories", offrendo uno stimolo per unire il metodo photovoice con un'attività partecipata sulle reti e la loro costruzione.

3. Crisi, conflitti e benessere

Quali pratiche o strategie aiutano le scuole piccole, o anche i CPIA, a reggere le emergenze del presente e, allo stesso tempo, a renderlo tempo generativo e trasformativo di resilienza, benessere, empowerment, speranza e pace? È possibile educare e insegnare in emergenza e all'emergenza?

Porsi il problema della qualità di vita e del benessere a scuola non è solo una questione di sicurezza, epidemiologica e di sanità pubblica in senso tradizionale. Il Covid-19 si è rivelato un momento strategico per riflettere su come il sistema educativo e l'organizzazione scolastica nel suo insieme possano prendersi in carico la promozione della qualità della vita delle persone che abitano quotidianamente i contesti educativi, adottando un'idea di benessere e salute ampia, globale, non riconducibile alla sola salute fisica e mentale ma al suo caratterizzarsi come un vero e proprio processo di *empowerment* che accompagna e rende possibile i processi di apprendimento e insegnamento. L'assunto consiste nel ritenere che la scuola, proprio prendendosi cura della salute e del benessere di chi ne fa parte, possa assicurare il più alto vantaggio al conseguimento delle finalità educative e di apprendimento che ne costituiscono la ragione di esistere^[14]. Non solo.

Dall'ascolto delle scuole e dei loro protagonisti abbiamo capito quanto sia importante una formazione in questo ambito e quanto sia fondamentale il supporto che il movimento delle piccole scuole e delle sue ricerche come quella sui *patti*^[15], sul *service learning*^[16], sulla nuova forma di scuola,^[17] mette a disposizione, presentando traiettorie sperimentate o inesplorate in cui avventurarsi, quelle che in seguito presenteremo come pratiche degli studi sull'anticipazione^[18].

Tra le riflessioni evidenziate della cattedra UNESCO Global Health & Education (2021), un'idea chiave è quella delle "comunità di apprendimento", sorte oltre il *setting* scuola, comunità di apprendimento di studenti e di docenti, in presenza e virtuali, caratterizzate come veri e propri *setting* pedagogici, in cui ognuno si rende disponibile ad insegnare e ad imparare^[19]. Un'ulteriore riflessione riguarda l'agentività degli studenti (*student agency*) ovvero il controllo sulle scelte e

[14] Garista P. (2009), Parole di Pedagogia come parole per alimentare il benessere, pp 135-168, in Pocetta G., Garista P., Tarsitani G., Alimentare il benessere della persona, SEI, Roma; Garista P., Pocetta G., Sconfinamenti e connessioni, Dossier della rivista La salute umana, Cultura & Salute, Perugia, pp 17-86, n.280, Ottobre-Dicembre 2020.

[15] Mangione et al., Costruire Patti educativi. Costrutti, processi e strumenti per sviluppare alleanze fra scuola e territorio, Quaderni n. 14, 2024, Indire.

[16] Naldini, M., & Orlandini, L. (2023). La relazione tra scuola e territorio nelle esperienze di Service Learning nel Movimento delle Avanguardie Educative. IUL Research, 4(8), 163-176.

[17] Bartolini, R., Jose Mangione, G. R., & Zanolocci C. (2022). Small schools: Rethinking the forme scolaire for an educational compact that extends to the community and the territory. Formazione & Insegnamento, 20(2), 14–35. https://doi.org/10.7346/-feixx-02-22_02.

[18] Poli R. Introduction to Anticipation Studies, Springer, 2020.

[19] Zannini L., Garista P., È tutta una questione di setting, in Zannini L., La tutorship nella formazione degli adulti, Guarini, Milano, II edizione 2025.

[20] Ergas, O., Gilead, T. and Singh, N.C. (2022) 'Introduction to ISEE Assessment Working Group 1 – education in and for flourishing' in Duraiappah, A.K., van Atteveldt, N.M., Borst, G., Bugden, S., Ergas, O., Gilead, T., Gupta, L., Mercier, J., Pugh, K., Singh, N.C. and Vickers, E.A. (eds.) *Reimagining Education: The International Science and Evidence based Assessment*. New Delhi: UNESCO MGIEP.

[21] Pocetta G., Garista P. (2020), Sconfinamenti e connessioni, oltre l'emergenza, Dossier, La salute umana, pp 17-87, n. 280, Cultura & Salute, Perugia.

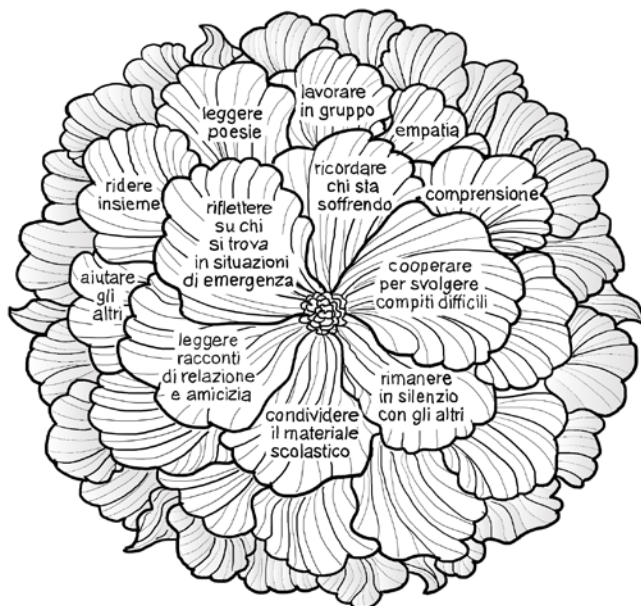
sulla gestione del proprio percorso di apprendimento, di sviluppo di qualità di vita, anche in relazione al genere; un processo che può essere attivato supportando la responsabilità e l'autonomia, con metodi di apprendimento basati sui progetti e orientati ai bisogni e ai talenti delle studentesse e degli studenti, in modo da favorire la capacità di dare significato rispetto all'essere parte di un disegno di costruzione di saperi e competenze. Ancora, nelle scuole che intendono trasformare l'esistente e porsi come *setting* di promozione di speranza, *empowerment* e resilienza, è cruciale il ruolo del mentore, accompagnatore, che dovrebbe sostituire quello di Maestro detentore del sapere. A sostegno di tali principi ritroviamo gli obiettivi del *curriculum* scolastico in cui dovrebbe essere sempre più presente l'imparare ad imparare, come strategia e capacità per affrontare l'incertezza e apprendere a navigare nel futuro indeterminato del *life-long learning*^[20]. Il Covid-19 ci ha insegnato quanto sia importante riprendere una riflessione sull'approccio olistico nella formazione della persona (*whole school approach*), rifocalizzando l'attenzione sul benessere individuale e collettivo e il suo impatto sui percorsi accademici di studentesse e studenti. Nei periodi di emergenza si riscontra inoltre la necessità di ridurre l'ansia, costruire legami di comunità, supportare sentimenti di sicurezza tra gli studenti, nutrire e assicurare una giusta alimentazione a tutti, proteggere contro il bullismo, la violenza domestica e contro le discriminazioni di genere. Ci possiamo chiedere ad esempio quanto nel periodo della pandemia sia risultata importante l'enfasi posta sulle attività di gioco, movimento, esercizio. Ovvero, quanto le emergenze mettono in luce l'importanza di stili di vita positivi, per la salute fisica e mentale come bisogni irrinunciabili che spesso invece rimangono suggerimenti inscoltati a latere degli obiettivi di apprendimento^[21]?

4. *Le compassion care skills*

Crisi, emergenze e conflitti richiamano sempre più l'esigenza di educare al dialogo e alla pace oltre che alla sicurezza e al benessere. I linguaggi espressivi e le pratiche educative del *fare insieme* sono fondamentali per imparare a vivere in comunità dentro e fuori la scuola. Lo sono soprattutto quando insegnano a riconoscere l'altro da sé, a prendersene cura e a fare proprie le *Compassion skills*, necessarie per ogni persona che abita la scuola quotidianamente, per pensare a un'educazione alla resilienza, alla speranza e alla pace.

Per sviluppare competenze di cura^[22] e compassione è necessario fare esperienza di atteggiamenti comprensivi e di soccorso degli altri in caso di difficoltà, attraversare pensieri e spazi di riflessione verso chi soffre o sta soffrendo anche se lontano nel tempo e nello spazio, partecipare ad attività di aiuto, a servizio dell'altro. Non si tratta di provare compassione in senso negativo, come pietà, pena o distanza. Nell'epoca dei legami liquidi, descritta approfonditamente da Zygmunt Bauman, cresce l'esigenza di allenarsi a relazioni che non si sfilaccino e tengano conto dei bisogni di tutti e delle difficoltà che altre persone, vulnerabili, svantaggiate, possono provare in situazioni di emergenza e conflitto. Ma come apprendere le *compassion care skills*? Dalla piccola scuola al pianeta, gli studi e i centri di ricerca ci presentano traiettorie educative da includere come innesti nel *curriculum* portatrici di valori, temi e campi d'esperienza attraverso cui offrire eredità esperienziali della scuola. È da tali ricordi che sarà possibile partire con lo scopo di trasformarli in un agire pensato, di cura, compassionevole, nella vita quotidiana presente e futura.

[22] Melete Center of Philosophy of Care, Università di Verona, <https://www.melete.eu/>.



3 - Le dimensioni delle competenze di cura e compassione

5. I fiori di cura e compassione ereditati

Freinet e il fare insieme

Celestine Freinet^[23] vive il conflitto della prima guerra mondiale. Inizia a studiare per diventare maestro proprio dopo essere rimasto ferito e aver maturato una radicale avversione verso ogni forma di autoritarismo e imposizione gerarchica. Avvia esperienze di didattica innovativa che confluiranno nel movimento di cooperazione educativa. La sua è una scuola per tutti dove si vive, si gioca, si impara, si lavora, dove maestro e allievi dialogano e dove tutti imparano a cooperare. Centrale nel suo modello pedagogico risulta l'esperienza vissuta: la didattica dunque deve partire dalla realtà, rendere autonomi, rispondere ai bisogni di ognuno nel suo naturale sviluppo dove si impara per prove, errori, tentativi.



4 - Le parole del fare insieme

Dewey, l'arte e l'educazione

Dewey vede nell'arte il miglior mezzo di comunicazione: un linguaggio che veicola e inventa significati, attraverso pittura, scrittura e musica l'arte getta le basi di un'esperienza educativa^[24]. Poiché l'esperienza è il compimento di un organismo nelle sue lotte e conquiste in un mondo di cose, essa è arte in germe.

L'esperienza artistica connette il fare esperienza con il non fare esperienza, la postura all'adattamento e all'agentività, intensifica vissuto e memoria, dona senso, tesse connessioni, saperi, forgia un ponte tra esperienza, espressione e riflessione, diventa il mezzo per abitare le incertezze, i cambiamenti, i conflitti che abitano i mondi educativi.

[23] Enrico Bottero, Pedagogia Cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola di oggi, Armando, Roma, 2022.

[24] Dewey J., Arte, educazione, creatività, Feltrinelli, Torino 2023.



5 - Le parole dell'esperienza educativa

Lodi e la speranza nel dopoguerra

Mario Lodi, maestro suo malgrado, inizia la sua attività di docente negli anni '40. Lascia subito la scuola, vede i bambini infelici nell'ambiente scolastico condizionato da quell'epoca storica. Anche lui come Freinet farà esperienza della guerra e rientrerà a scuola a conflitto concluso, vincendo un concorso. La sua prima domanda di fronte ai comportamenti spontanei e curiosi dei bambini è: lasciar fare o reprimere? La sua risposta di speranza per trasformare le realtà del dopoguerra consiste nel sapersi unire ai bambini, saper stare con loro, guardare il mondo fuori dalla scuola insieme a loro. E guardare il mondo significa non solo essere spettatori di un possibile naufragio ma immaginare anche come aiutare una comunità a gestire e superare un'emergenza o un conflitto^[25].

[25] Cantatore L., Meda J., Tonucci F., Mario Lodi: maestro, intellettuale, scrittore, Carocci, Roma, 2024.

[26] Maria Zambrano, Dell'Aurora, Marietti 1820, 2020.



6 - Le parole della speranza

Zambrano e l'aurora dell'anticipazione

La dimensione dell'agire, di ciò che oggi spesso associamo all'agentività professionale, è un'attitudine da tematizzare e formalizzare anche a partire da ciò che possiamo imparare da Maria Zambrano^[26], dal suo orientare lo sguardo sulla luce sorgiva, quella dell'aurora, da cui ogni cosa esce dal buio immobile e si muove, agisce, creando cose nuove in concerto con altri. Una politica educativa orientata alle alleanze non può sottovalutare il potenziale generativo dell'umano, della sua capacità di agire con altri e di dare inizio a processi che non

possono appiattirsi sul ripetersi uguali in ogni contesto. Sì, la politica fa nascere qualcosa: nella *polis* si nasce e si inizia, la nascita stessa è la base della cittadinanza. Quello della nascita è il primo certificato che ci dà identità civile, che viene emesso a partire dalla richiesta di qualcuno che si prende cura di noi. Anche M. Heidegger aveva tematizzato il concetto di anticipazione come possibilità nel suo “Essere e tempo”. Non possiamo solo immaginare di diffondere buone pratiche basate sulle evidenze, pratiche riproducibili uguali a se stesse. Nell’anticipazione necessaria all’innovazione educativa risiede la possibilità di comprendere la possibilità-d’essere più propria e più estrema (cioè la possibilità dell’esistenza autentica). Nell’anticipazione di una pratica creata, come succede con l’arte, cogliamo le possibilità dei nuovi inizi, apriamo alle molteplici possibilità, gettiamo i semi della fioritura di esperienze di cura educativa.



7 – Le parole dell’esperienza autentica

Antonovsky e la *salutogenesi* per l’inclusione

Il termine Salutogenesi è stato coniato da Aaron Antonovsky (1923-1994) per descrivere i vari fattori che aumentano la nostra capacità di affrontare lo stress. Tale modello è basato sull’idea di fare ricerca intorno al benessere delle persone a partire da ciò che lo genera e non dai fattori che lo contrastano. Nel tempo il suo modello è stato associato all’apprendimento^[27], e applicato a diverse situazioni tra cui quelle legate ad eventi traumatici e stressanti e all’inclusione nei contesti educativi. I fattori salutogenici infatti impongono di formulare domande diverse per orientare le pratiche educative. Tutti lottiamo con le nostre difficoltà e carenze nella nostra vita, ma nessuno è semplicemente un catalogo di ostacoli o disabilità. Le domande salutogeniche sono riflessive e il loro scopo generale è aiutare l’altra persona a pensare in nuovi modi e in nuovi contesti. Sono formulate per stimolare la

[27] P. Garista, G. Pocetta, B. Lindström, Picturing academic learning: salutogenic and health promoting perspectives on drawings, Health Promotion International, Volume 34, Issue 4, August 2019, Pages 859–868, <https://doi.org/10.1093/heapro/day027>.

riflessione sul significato delle osservazioni e degli atti quotidiani e per considerare possibili nuove scelte, nonché per mobilitare la propria capacità di risoluzione dei problemi. Esempi di domande riflessive sono: quali capacità e risorse possono aiutarmi a gestire questo evento critico? Quale significato posso attribuire a ciò che sta succedendo? A chi posso chiedere aiuto? Quali risorse posso trovare nel mio contesto?



8 - Le parole della genesi del benessere

Goussot e le biografie di resilienza

Alain Goussot, storico di formazione, studioso illustre della pedagogia speciale, nel suo volume dedicato alla pedagogia e alla resilienza propone di storicizzare l'innovazione educativa di illustri maestri. Le biografie spesso permettono di comprendere come la scintilla di un'intuizione possa approdare a significati più ampi, di attenzione ai bisogni dell'uomo e all'interesse del bene comune. Recuperare le biografie di una domanda di formazione e ricerca educativa, per costruire conoscenze, può essere vitale al fine di immaginare nuovi registri educativi, programmi, attività, modalità valutative. Secondo Goussot^[28] l'agire pedagogico è un importante spazio di elaborazione e messa in opera di un processo resiliente, definibile anche come apprendimento trasformativo. Le biografie testimoniano come i soggetti abbiano saputo trasformare le loro esperienze, le loro ferite e i loro conflitti in occasione di innovazione e apprendimento^[29]. Mostrano come passare dai problemi scolastici del proprio tempo a sguardi centrati sulle risorse umane e sul bene comune. La resilienza può diventare un prisma per rileggere il pensiero di chi si è occupato di istruzione, per ripercorrere il ponte tra resilienza, formazione e apprendimento. Come insegnava Paulo Freire, nello studio di Goussot, la mia esperienza di alunno è fondamentale per la pratica docente che avrò un domani o che adesso ho in contemporanea con quella di essere un alunno. È vivendo criticamente la mia libertà di alunno o alunna, che in buona parte, mi preparo ad assumere o a modificare l'esercizio della mia autorità di insegnante.

[28] Goussot A., *Pédagogie et Résilience*, L'Harmattan, Paris 2014.

[29] Garista P., *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano 2018.



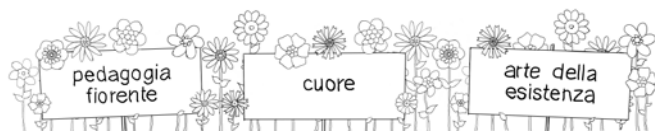
9 - Le parole delle storie di resilienza

Mortari e la speranza del cuore

Luigina Mortari rappresenta una voce internazionale sul tema della cura educativa e di come la ricerca educativa possa essere a servizio delle scuole e delle loro comunità. I suoi scritti sulla cura e sul *service learning* delineano un manifesto politico e metodologico per immaginare una pedagogia fiorente e di speranza. Fondatrice della rete delle scuole della cura e del Centro di ricerca MELETE, Mortari indica la via della cura per pensare e progettare l'educazione. Una traiettoria possibile nelle scuole di ogni ordine e grado, necessaria per ogni scuola in tempo di crisi.

Oltre ai suoi innumerevoli contributi sulla cura come paradigma educativo e sul *service learning*, Mortari ci aiuta a esplorare il costruito di speranza e di pedagogia fiorente che contraddistingue questo progetto. Coltivare le possibilità di essere in modo che ogni persona possa fiorire nella sua forma migliore. Tra queste possibilità troviamo la cura di sé come pratica per avvicinarci al sentire del cuore, al vivere denso di azioni che caratterizzano l'esistenza autentica^[30]. La cura di sé, della propria scuola, della comunità, dell'ambiente in cui viviamo è la pratica che permette di fiorire, di aggrapparsi alla speranza nell'emergenza, di prepararsi all'inatteso e ai periodi di crisi.

[30] Luigina Mortari, *The Wisdom of the Heart. Thinking, Emotions, Feeling, Thoughts*, Zetabooks, Bucharest 2023.



10 - Le parole della cura

[4] La centralità delle attività manipolative per l'apprendimento della matematica.

[5] La progettazione didattica della matematica, tra curriculum esplicito e implicito.



11 - "Ensemble" per una pedagogia fiorentine

6. In dialogo con gli esperti per lo studio di una pedagogia fiorentine in tempo di crisi

Lo studio di una pedagogia fiorentine in tempo di crisi si sviluppa su due traiettorie. La prima riguarda una *call* per contributi aperta alle scuole, invitate a narrare e presentare come hanno affrontato il lavoro dell'insegnare e dell'imparare in emergenza. Le scuole hanno risposto alla call presentando un abstract e tra quelli selezionati, tre si sono rese disponibili e documentare la loro pratica didattica attraverso una scheda di documentazione attenta a raccogliere in una prospettiva eco-sistemica *warm data* basati su interazioni e storie capaci di attivare scintille di innovazione sul campo^[31].

I warm data

Quando parliamo di risultati della ricerca facciamo riferimento a dati e informazioni e non a conoscenza. Possiamo definire tali risultati come dati freddi. In una prospettiva ecologica e batesoniana, i dati invece per acquisire significato e influenzare i sistemi, devono trasformarsi in dati "caldi", vitali. Cosa significa per i dati essere freddi o caldi? I *warm data* devono diventare vivi, parte integrante delle conversazioni con le persone interessate dai problemi identificati dalla ricerca. Devono diventare il carburante di dialoghi, nuovi legami e relazioni tra gli individui. Le storie ci restituiscono dati caldi, densi di particolari vissuti e rielaborati da una scuola e dalla sua rete. Essi contribuiscono a cambiare i sistemi perché quando condivisi diventano parte integrante della rete o dei co-sviluppi di tali sistemi, aiutandoci a dare un senso alle crisi e ai conflitti.

Stakeholder Mapping

Una seconda traiettoria si è articolata tramite una *stakeholders mapping*, costruita strada facendo come direbbe Morin, tessendo fili

[31] Quaderno Storie n. 4.

di relianza^[32]. Abbiamo infatti ipotizzato di metterci in ascolto e dialogo con studiose di chiara fama e professionisti dell'educativo al fine di rendere visibili dimensioni e aree di azione possibili per *educare in e all'emergenza*, offrendo spazi al racconto di reti e progetti capaci di *anticipare* come un'aurora buone pratiche per una pedagogia fiorente in tempo di crisi.

Ringraziamo Elena Malaguti che ci ha fatto conoscere la casita della resilienza già molti anni fa e Maria Antonietta Augenti per aver organizzato un'intervista condivisa con la fondatrice della scuola O'Pe-louro, Teresa Ubeira Santoro; Alfina Bertè per averci raccontato della sua scuola nella rete dei Giardini di Pace; Chiara Scardicchio per aver delineato la cornice in cui ha sviluppato il framework delle *death e hope skills* e delle *hope schools* e per aver aperto i nostri sguardi sulle "Wunderkammer"; Ilaria Graziani del Lab-PSE per aver presentato il progetto PROMHES dedicato a come inserire la resilienza nel *curriculum* e formare i docenti ad affrontare gli stress della loro professione; le docenti Giuseppina Menduno e Lucilla latini per aver presentato il loro progetto di scuola promotrice di salute; e infine Paola Milani e gli educatori del progetto PIPPI per il lavoro fondamentale nel gestire le emergenze educative e l'assistenza alle famiglie, creando nessi tra il lavoro della scuola e quelle dei servizi delle politiche sociali ed educative.

Triangolando i dati della letteratura e i webinar/interviste con studiose e professionisti abbiamo potuto rendere tali dati vitali nei loro intrecci e nelle loro combinazioni, capaci di far affiorare la speranza del cambiamento e della fioritura anche nei tempi poco soleggiati della crisi.

Riportiamo di seguito categorie e riflessioni, semi di fiori per le piccole scuole, originate da una tematizzazione della pedagogia del trauma nell'educare alle emergenze, affrontata durante il workshop a DIDACTA Firenze 2022 con Alessandro Vaccarelli e Elena Zizioli, per poi germogliare in costrutti chiave problematizzati nei webinar dell'iniziativa "C'è speranza se questo accade nelle piccole scuole".

Pedagogia del trauma e apprendimento

Chi si occupa di emergenze non può non considerare aspetti che caratterizzano gli eventi di crisi e i loro impatti sugli apprendimenti. A livello internazionale da tempo si è costituita una rete di scuole, le *Trauma-informed schools*, con la finalità di orientare l'attenzione ver-

[32] Il metodo di Morin ancorato all'approccio socio-fenomenologico e del suo costrutto di relianza è stato illustrato in Garista P., Zannini L., Lo sguardo socio-fenomenologico tra benessere individuale e bene comune, Encyclopaidea, 2020.

so una formazione dei docenti e un'organizzazione delle scuole e dei *curricula* in preparazione alla gestione di eventi traumatici, derivanti da episodi di violenza, emergenze sanitarie, eventi climatici e naturali estremi, conflitti. Il trauma dunque non può essere un costrutto iscrivibile solo a un contesto clinico-terapeutico ma necessita anche di una tematizzazione specificamente pedagogica.

Cosa intendiamo per Trauma in ambito educativo?

Esistono differenze nelle definizioni di trauma. Si tratta di un termine generico utilizzato per descrivere gli impatti di eventi acuti e dello stress tossico. Può riguardare esperienze violente o croniche durante l'infanzia, come abusi^[33] o negligenza o, ancora, vicende fortemente impattanti come aver vissuto un atto terroristico o una guerra o una grave malattia o, come spiega Riva riprendendo le teorie di Alice Miller, un atto di abuso e coercizione in contesti educativi. Il trauma accade quando un individuo vive avversità intense, frequenti e/o prolungate senza un supporto adeguato. In mancanza di un intervento esterno, la risposta può compromettere non solo lo stato emotivo ma anche lo sviluppo del cervello e degli organi e aumentare il rischio di gravi conseguenze per la salute anche in età adulta. Un trauma quindi può avere impatti importanti sul modo di apprendere e di vivere la scuola.

Gli studi di Rutter sui fattori di rischio e protettivi ci insegnano che la risposta allo stress non è intrinsecamente negativa; il cervello reagisce a situazioni difficili per proteggere il corpo attraverso quella che viene spesso chiamata risposta di attacco, fuga o congelamento. Tuttavia, la risposta fisiologica può avere un impatto negativo sullo sviluppo del cervello e di altri organi, con conseguente potenziale deterioramento cognitivo e l'insorgere di malattie croniche. Quando il sistema di risposta allo stress rimane intensificato per un periodo di tempo prolungato, il cervello può subire alterazioni strutturali, chimiche e neurologiche. In questi casi l'apprendimento è spesso compromesso, poiché la memoria, l'attenzione e le capacità cognitive possono essere pregiudicate. Oltre all'interruzione fisiologica dell'apprendimento, il trauma può avere un impatto negativo sul senso di autostima e sul senso di identità, ovvero su come un individuo percepisce se stesso. Gli studenti con bassa autostima sono spesso esitanti a impegnarsi in

[33] Riva MG, *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Unicopli, Milano 1993.

compiti complessi e possono rispondere alle sfide in classe con frustrazione, rabbia e disinteresse. Questo cambiamento nella visione del mondo, nell'identità e nella capacità di apprendimento si manifesta spesso in comportamenti negativi ai quali non si dovrebbe rispondere focalizzandosi sulle scarse prestazioni, affrontando pubblicamente il problema e ignorando i vissuti degli studenti in difficoltà, isolando e scoraggiando ulteriormente lo studente. Al contrario i gesti e i linguaggi della cura, l'ascolto della sofferenza altrui e le competenze di compassione possono far germogliare semi relazionali e presenze come balsamo per le ferite.

La pratica educativa delle trauma sensitive schools

Le reti internazionali delle *trauma-informed schools* già da diversi decenni hanno organizzato sistemi e piattaforme per rispondere alla necessità di educare *in emergenza e all'emergenza*. Ma quale significato possiamo dare al concetto di trauma nella scuola? Quale tipo di approccio utilizzare affinché non ci sia un accento sulle dimensioni cliniche del trauma e orientarci sulle istanze pedagogiche? La letteratura internazionale ci propone diversi approcci, invitandoci a rileggere i discorsi e le pratiche delle *trauma-informed schools* come *trauma-sensitive schools* in relazione ai principi della giustizia sociale, della pedagogia critica e dell'apprendimento trasformativo^[34].

Nella prospettiva *trauma-informed* (di scuole, docenti e dirigenti) si afferma l'importanza di formare i docenti a riconoscere il trauma (psicologico, sociale, familiare, educativo) che può investire la vita di studentesse e studenti di una scuola e di supportare ogni scuola ad affrontare meglio traumi ed emergenze che possono attraversarla (bullismo, abusi, abbandoni, disastri ambientali, emergenze sanitarie, lutti, rapimenti, atti di terrorismo). Adottando lo sguardo critico di Giroux, e di altri studiosi che da molti anni si dedicano allo studio di approcci di educazione positiva, possiamo affermare che la letteratura sulla *trauma-informed schools* può essere un utile punto di inizio per preparare le scuole ad affrontare le emergenze purché l'attenzione al trauma, al problema, alla riparazione, si trasformi in un orientamento e una pratica centrati sulla cura, sulla speranza, sulle risorse, sulla creazione di opportunità, sull'attenzione alla relazione educativa e al suo

[34] Davis, R. Buchanan, Trauma-Informed Practices in Rural Education, in «Theory and Practice in Rural Education», 20(1), 2020, pp. 24-41; M. Frankland, Meeting students where they are: Trauma-informed approaches in rural schools, in «The Rural Educator», 42(2), 2021, pp. 51-71.

valore nel supportare anche l'apprendimento di competenze chiave, sugli indicatori di una comunità e di una scuola resilienti^[35].

La risposta educativa al trauma prevede di:

- supportare i bambini nello sviluppo di strategie di *coping* positive per ricostruire e rafforzare la loro percezione di sé, degli altri e del significato degli eventi attraverso sessioni interattive che affrontano problemi e stress nella loro vita e con facilitatori che forniscono loro le competenze per gestire i problemi in modo sano (identificando e affrontando le emozioni e parlando di paure e problemi che li riguardano, come abusi e autolesionismo);
- offrire accesso ad attività dense di significati per la loro esistenza e dove i giovani possono cercare occasioni positive per raccontare il disagio e acquisire ottimismo;
- supportare i bambini nello sviluppo dell'empatia e nell'abbattimento degli stereotipi, mettendo in discussione i preconcetti e formando un senso di umanità comune attraverso sessioni interattive su diversità e tolleranza.

Riportiamo questa utile *check list* con uno stile volutamente dialogico, come punto di partenza per riorientare le pratiche educative e immergersi in un percorso di autoformazione per riconoscere piccoli grandi traumi. Si tratta di suggerimenti per il docente, estrapolati dalla lunga esperienza della rete, di pratiche *evidence based* per affrontare le crisi in classe e sviluppare le *compassion care skills*.

1. Il cervello normalmente cerca di minimizzare le minacce sociali e massimizzare le opportunità di connessione con gli altri membri della comunità. *Cerca di dare priorità alle relazioni e alle attività di costruzione di connessioni in tutta la comunità scolastica, privilegiando proposte progettuali che lo consentono come ad esempio il service learning.*
2. Le relazioni positive tengono sotto controllo il nostro sistema di rilevamento delle minacce alla propria sicurezza. *Concorda e comunica norme comunitarie, condivise attraverso attività cooperative a supporto della sicurezza a scuola. Promuovi un ambiente in cui ci sente al sicuro che incoraggi la crescita e il rischio di sbagliare, in cui si possa chiedere aiuto senza essere giudicati deboli o incapaci, in cui gli errori sono un passaggio necessario per apprendere, in cui sia possibile essere ascoltati.*

[35] Garista P., Dalla riparazione alla trasformazione delle piccole scuole. Oltre l'approccio delle trauma-informed schools, pp 113-124, in Mangione G., De Santis F., Garzia M., a cura di, *Le Tecnologie per una scuola di comunità aperta e inclusiva*, quaderno n. 72, Loescher, Torino, 2023.

3. La cultura influenza il modo in cui elaboriamo le informazioni. *Prenditi del tempo per riflettere sulla tua visione del mondo. Le nostre differenze possono essere la nostra forza, ma solo quando capiamo come si manifestano nelle nostre relazioni e interazioni. Privilegia attività didattiche che aiutino a diventare bi o multiculturalmente competenti.*
4. L'attenzione guida l'apprendimento. *Suggerisci strategie per l'impegno neurocognitivo in attività finalizzate allo studio. Sarà utile per affrontare anche le situazioni difficili e le sfide sociali.*
5. Tutte le nuove informazioni devono essere integrate con il bagaglio di conoscenze preesistenti per poter essere apprese. *Incoraggiatevi a vicenda a connettere memorie e presente, a confrontare le nuove conoscenze con le esperienze precedenti e le aspettative attuali. Questa curiosità può stimolare la crescita e favorire le relazioni, fondamentali in tempi di emergenza.*
6. Il cervello cresce fisicamente attraverso le sfide e lo sforzo, ampliando la sua capacità di elaborare pensieri e apprendere in modo più complesso. *Create occasioni di apprendimento attraverso molteplici linguaggi espressivi. Insegnate come sostenersi a vicenda di fronte a una difficoltà, un brutto voto, un fallimento.*

Neuroarchitetture ed équipe multidisciplinari

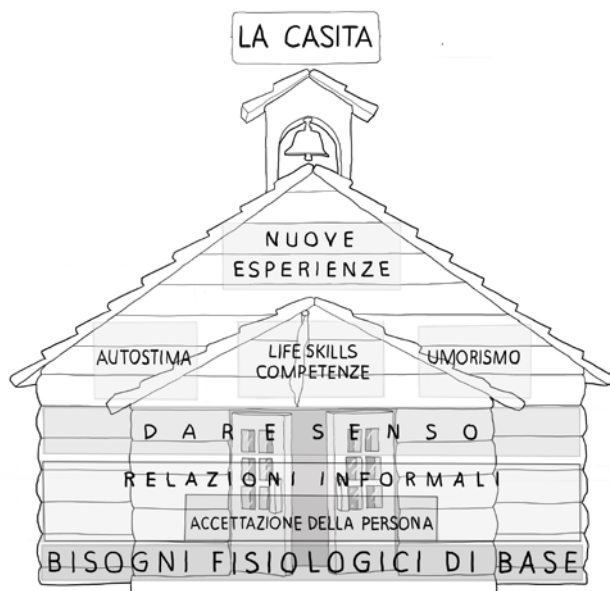
Le ultime emergenze che hanno interessato il nostro Paese hanno evidenziato come la scuola non possa essere un contesto passivo ma debba diventare un soggetto attivo che non subisce gli eventi senza reagire, ma stabilendo le sue priorità nelle politiche educative e diventando protagonista delle risposte e delle azioni di *educazione alla riparazione*. Al fine di assicurare un'elevata qualità dell'esperienza educativa in situazioni di emergenza e nelle fasi successive è necessario definire modelli pedagogici e protocolli di azione *trauma-informed e trauma-sensitive*, attenti cioè non solo ad affrontare il trauma in fase acuta ma anche ad accogliere ogni soggetto vulnerabile, offrendosi dunque come contesto inclusivo in ogni situazione e non solo in quelle emergenziali. Tra gli eventi attivati in situazioni emergenziali con il gruppo SIPED di Pedagogia dell'emergenza, della resilienza e della relazione educativa vi è stato un corso di formazione docenti su come

inserire innesti di resilienza nel *curriculum* in seguito a un evento emergenziale che ha coinvolto le scuole di Ravanusa in Sicilia. La proposta realizzata da Elena Malaguti^[36] e Patrizia Garista prevedeva un *webinar* finale in collaborazione con l'iniziativa delle piccole scuole.

Le situazioni emergenziali impongono di pensare l'emergenza e di agire attraverso un lavoro educativo e non solo psicologico. Tuttavia non sempre è facile tematizzare i vissuti dell'emergenza pur nella necessità di portare avanti le attività di progettazione didattica. L'incontro prevedeva un'attività di tipo laboratoriale progettata intorno alla costruzione della *Casita della resilienza*, una casa-metafora per creare campi d'esperienza in cui progettare momenti di cura e di promozione del processo resiliente all'interno dell'attività curricolare, ponendo attenzione alle indicazioni nazionali, alle transizioni e agli scambi nel *curriculum* verticale. Sul piano metodologico l'intento era di condividere narrazioni e immagini di scuole ferite ma costruttrici di speranza, esplorando le connessioni possibili con le progettazioni didattiche disciplinari già in essere o che potevano scaturire da questa esperienza, coinvolgendo la didattica della storia, della biologia, della geometria o delle STEM, dell'arte, della letteratura, della tecnologia, delle lingue, dell'attività motoria, della musica.

Quali sono le prime azioni in caso di situazioni critiche? Da dove partire? Una traiettoria di azioni chiave per supportare le decisioni da prendere e stabilire delle priorità operative è riconducibile alla famosa metafora della *Casita* di Vanistendael e Lecomté.

[36] Malaguti E., *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi, intersezioni*. Prefazione di Andrea Canevaro, Ares Edizioni, 2020.



12 - La piccola casa della resilienza (2003) Vanistendael e Lecomte

La metafora della casita ci guida nella scelta delle priorità di costruzione del processo resiliente in caso di calamità. Il terreno costituisce l'elemento base e fondamentale di ogni costruzione. Pertanto, i primi bisogni da soddisfare, affinché si possa iniziare a costruire la resilienza, sono quelli di base (alloggio, cibo, vestiario, ecc.). Le fondamenta del lavoro formativo per costruire resilienza si saldano poi sulla fiducia acquisita attraverso le esperienze vissute con le persone a noi più vicine. Il legame che ci unisce alla famiglia, agli amici è fondamentale per sentirsi accettati e compresi. Dove non sono presenti è fondamentale dare vita a relazioni capaci di donare attaccamenti nuovi ma significativi e autentici. Salendo al primo piano, troviamo un bisogno fondamentale per poter orientare la propria esistenza: dare un senso a quanto sta succedendo nella propria vita. Dobbiamo essere in grado di rispondere al "perché" gli eventi accadono e ci coinvolgono, alla ricerca di parole e simboli adatti a dare loro un significato e avviando un percorso di apprendimento anche dalle esperienze più difficili e negative. Al secondo piano, troviamo la possibilità di sperimentare, agire in situazioni ri-

schiose ma protette per acquisire le competenze di rischio, allenandoci a stare in situazioni incerte, di pericolo ma presidiate da mentori capaci di intervenire se occorre. Qui abbiamo occasione di sviluppare nuove competenze, le competenze personali e sociali, l'autostima e soprattutto il senso dell'umorismo, caratteristico del processo di resilienza perché offre una lettura scomposta di ciò che succede pur aiutando a riflettere e ad individuare risorse e opportunità altrimenti invisibili. Infine, la Casita ha una sua soffitta in cui si possono custodire ricordi ma anche desideri di futuro, luogo per tessere un'identità narrativa, in cui farsi memoria, progettarsi e riprogettarsi. La scuola è anche una casa e può riprogettarsi nelle emergenze utilizzando i suggerimenti della Casita. Una casa, come una persona resiliente, non possiede una struttura rigida. È frutto di un processo di costruzione, ha una storia e necessita di cure, riparazioni e migliorie. Le diverse stanze sono collegate da scale e porte, il che significa che i diversi elementi e contesti che promuovono la resilienza sono interconnessi. Nella stessa prospettiva andrebbe pensata e progettata una piccola scuola nella comunità educante, come una piccola Casita di resilienza.

A partire da tale premessa si è voluto esplorare una forma di scuola tramite l'ascolto della storia che ci ha raccontato la sua fondatrice con l'aiuto di Maria Antonietta Augenti. Si tratta di Teresa Ubeira Santoro, Pedagogista e psicoterapeuta, fondatrice della scuola Centro di Innovazione Psico-pedagogica e di integrazione O'Pelouro (Galizia, Spagna^[37]) gestita da un'équipe multidisciplinare, che accoglie alunni di ogni età, con bisogni educativi speciali e plusdotazione, coinvolgendoli in progetti ancorati in neuroarchitetture in cui le neurodiversità trovano risposte nei campi di esperienza allestiti dalla scuola. I docenti non sono soli ma supportati da professionisti con cui programmano le attività accessibili a tutti. Alla scuola Peloro si lavora insieme, con compagni di età diversa, in attività sfidanti e stimolanti. Un progetto entusiasmante, una scuola allestita in un ex albergo, in cui si entra e sembra di vivere in una vera casa con saloni, sale studio, cucina, ambienti esterni in cui tutti si possono aggregare e partecipare alle attività. *Non ci sono diagnosi*, ognuno ha la sua storia incorporata nella narrazione collettiva della scuola. Non si parla esplicitamente di resilienza in questa scuola, ma ritroviamo tutti gli elementi simbolici e metodologici di una piccola *scuola-casita*.

[37] Le relatrici del webinar erano: Elena Malaguti, Professoressa di Pedagogia speciale all'Alma Mater di Bologna, Maria Antonietta Augenti, Università di Bologna, Teresa Ubeira Santoro, Pedagogista e psicoterapeuta, fondatrice della scuola Centro di Innovazione Psico-pedagogica e di integrazione O'Pelouro (Galizia, Spagna).

Meravigliarsi nella bellezza

La crisi ci ha spinto a pensare e a riconoscere quanto e come siamo interconnessi. Per affrontare le incertezze delle emergenze e del cambiamento, e non per eluderle, abbiamo bisogno di allargare lo sguardo, riconoscendo le risorse e le opportunità della micro comunità educante nel villaggio globale^[38].

Riteniamo possibile esplorare la bellezza del mondo a partire dal proprio banco? In che modo l'arte e i metodi art based possono costruire competenze di speranza e resilienza nella scuola? Dal modello delle *Hope Schools* di Chiara Scardicchio diventa possibile meravigliarsi ascoltando le sue poetiche del gioco per costruire antologie nella pluriclasse, albi illustrati per il *curriculum* verticale, ricolorare gli spazi dell'aula per dare vita alle camere delle meraviglie e ai musei emozionali.

Nelle emergenze infatti risultano fondamentali l'adozione di un approccio olistico, pronto ad accogliere l'incertezza e l'inatteso così come sviluppare la creatività.

Oggi sappiamo quanto le arti siano fondamentali per sviluppare benessere, salute mentale, competenze, relazioni, nella preparazione alle emergenze, in caso di conflitti in corso, nelle fasi della rigenerazione e riconciliazione.

Benessere e resilienza nel curriculum

Con Ilaria Graziani, professoressa all'Università di Milano Bicocca abbiamo avuto modo di parlare di benessere e resilienza nella scuola attraverso la presentazione del progetto PROMHES, che ha creato un modello per ripensare il *curriculum* in un'ottica resiliente, proponendo strategie operative sperimentate sul campo. Da diversi decenni la rete delle scuole promotrici di salute dell'Organizzazione Mondiale della Salute porta avanti esperienze di ricerca e collaborazione per promuovere un nuovo modello di promozione della salute e del benessere a scuola, basato soprattutto sull'organizzazione del *setting* scuola e sulla riforma del *curriculum*. Il periodo di emergenza ha evidenziato i bisogni di salute mentale degli studenti e di tutto il personale della scuola, come dimensione chiave anche per sviluppare apprendimenti di successo. Inoltre, come abbiamo ricordato altrove, il rapporto del CDC di Atlanta sulle scuole rurali, e il loro ruolo nella promozione della salute, descrive bisogni ed evidenze a partire dalle quali le scuole

[38] Scardicchio C., *Metabolè. Speranza, resilienza, Complessità*, FrancoAngeli, Milano 2020.

dovrebbero essere ridisegnate, ad esempio creando scuole in cui fare più attività motoria, più gioco, più azioni in grado di dare energia all'apprendimento, alla salute, alla bellezza, alla speranza e alla felicità. Si evince quanto sia necessario agire non solo per soddisfare i bisogni di salute e apprendimento ma anche per dare risposte alle iniquità che coinvolgono le comunità dell'intero pianeta, come ci insegna l'Agenda 2030. Il CDC di Atlanta infatti ritiene le scuole piccole e rurali risorse importantissime per l'intera comunità in quanto coinvolte nella loro missione in attività quali: la gestione delle emergenze e dei disastri e dei compiti di salute per le famiglie e l'intera comunità. Una ricerca statunitense sulle scuole rurali mostra infatti che, in comparazione ai loro pari delle aree urbane, gli studenti delle piccole scuole fanno maggiore esperienza durante la loro esistenza di eventi quali il divorzio dei genitori, convivere con persone che abusano di alcol e sostanze, o con problemi di salute mentale, avere parenti in carcere, assistere a episodi di violenza (CDC, 2022). Ad esempio nelle piccole scuole è possibile garantire accesso alle cure, reso difficile dalle lunghe distanze, dai pochi mezzi di trasporto disponibili, dagli impegni lavorativi dei genitori, da povertà. Le piccole scuole inoltre possono dare supporto al controllo dei determinanti di salute di una comunità, ospitare un dipartimento di salute locale, favorire stili di vita salutari con iniziative rivolte a tutti, sostenere le cause e i bisogni di bambini e bambine con bisogni educativi speciali, offrire spazi e risorse per il counseling, il benessere socio-emotivo e la promozione della salute mentale.

Ma quali sono i pilastri del modello della scuola promotrice di salute?

Il tempio della promozione della salute suggerisce di lavorare per la costruzione di 3 colonne/pilastri sintesi di molteplici attività, proponendo quindi un approccio più organico e complesso rispetto al suggerimento di singole strategie didattiche.



13 - Il modello di Tones - Gli alberi colonna per una scuola promotrice di salute

[39] Garista P., Il modello delle Scuole Promotrici di Salute. La scuola come luogo pedagogico generatore di benessere e apprendimento, pp. 381-390, Formazione & Insegnamento XV - 3 - 2017.

Le colonne di Tones, qui rielaborate come alberi fiorenti, visualizzano le travi portanti ovvero ciò che sarebbe in grado di garantire il successo e la sostenibilità del modello della scuola promotrice di salute. Essi sono: il *curriculum* (insegnamento e apprendimento); il *lavoro scolastico* (organizzazione, relazioni e ambiente); le *partnership* (enti territoriali, comunità e famiglia). Queste tre aree di intervento corrispondono ai campi strutturali su cui fondare una scuola intesa come *healthy setting*, ovvero un contesto favorevole alla genesi della salute nel quale studiare, vivere, lavorare. La scuola promotrice di salute non è quindi un insieme di piccoli progetti rivolti agli studenti. Essa si caratterizza in un sistema coordinato e coerente, un contesto in cui l'ambiente costruito (gli edifici, gli spazi esterni, le aule), le relazioni, l'organizzazione del calendario, delle ore scolastiche, si fondano sulla necessità di attivare partenariati tra vari enti di interesse formativo, o in dialogo con i servizi socio-sanitari -e le opportunità da loro offerte- i territori, nonché sull'esigenza di lavorare su strategie didattiche orientate allo sviluppo di competenze chiave e di contenuti disciplinari e, al tempo stesso, su quelle competenze trasversali ritenute ormai fondamentali per affrontare le emergenze come le *compassion care skills*^[39].

Una scuola con P.I.P.P.I.

Una scuola o una comunità resiliente è formata da persone che hanno consapevolezza della propria resilienza e che si organizzano per co-costruire esperienze che valorizzano le dimensioni sociale, affettiva, corporea, creativa, spirituale, umoristica, contribuendo a rafforzare le capacità che i bambini e le persone hanno di affrontare le difficoltà. Tali esperienze possono essere definite esperienze di apprendimento. Tra le evidenze della letteratura su ciò che risulta efficace nell'infanzia e nell'adolescenza per promuovere resilienza e affrontare le difficoltà vi sono la cura dei rapporti scuola-famiglia, delle reti, dei patti intersettoriali tra servizi territoriali. A quali programmi nazionali si possono connettere le piccole scuole per supportare le famiglie più vulnerabili? L'esempio del progetto P.I.P.P.I. coordinato da Paola Milani^[40] ha definito in questi ultimi anni un esempio di come le pratiche di co-educazione dei bambini tra scuola, famiglie e servizi delle politiche sociali siano riuscite, con un lavoro integrato sul campo, a portare un progetto *a sistema*, a livello nazionale, favorendo le azioni locali sostenute da una normativa nazionale recente e un piano di investimenti per la formazione e lo sviluppo delle attività di assistenza alle famiglie sui territori. P.I.P.P.I. dunque riporta l'attenzione non tanto alle emergenze eccezionali ma a quelle micro-emergenze quotidiane che tuttavia risultano fondamentali nel *welfare* generativo di ogni territorio. Per questo motivo riteniamo che ogni piccola scuola debba mettersi in collegamento con P.I.P.P.I., per affrontare le quotidianità e porre le basi per prepararsi ad affrontare crisi di maggiore impatto come gli eventi inattesi e i conflitti.

Piccole scuole ambasciatrici di pace^[41]

I dialoghi con gli esperti ci hanno aiutato a disegnare i petali che, in una "logica&fantastica" come direbbe Chiara Scardicchio, ci sovvertono alla meraviglia di relazioni e intersezioni, germogli possibili anche a partire dalle emergenze. Le intersezioni meravigliose delle piccole scuole ci sembrano autorevoli candidate ad essere interpretate come ambasciatrici di pace per quel lavoro costante e coraggioso di tessere legami e connessioni, di integrare e rigenerare, di costruzione di alleanze e riconciliazione. Se per educazione alla pace intendiamo "l'integrazione di approcci e competenze di costruzione della pace

[40] Milani P., Co-educare i bambini. Genitori e insegnanti insieme a scuola, Pensamultimedia, Lecce, 2008.

[41] Draft revised 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924>.

nei programmi di istruzione formale e non formale, che mirano a far emergere nell'individuo il desiderio di una pace positiva e la comprensione delle conseguenze della violenza; che trasmettono competenze e valori per gestire i conflitti senza ricorrere alla violenza; e che incoraggiano gli studenti ad analizzare criticamente i conflitti che li circondano e al loro interno, inclusa la comprensione dei fattori strutturali e culturali che sono alla base dei conflitti e delle ingiustizie”, allora iscriviamo a pieno titolo le piccole scuole in quelle esperienze modello, in cui non solo si affrontano emergenze e conflitti ma in cui, per le loro caratteristiche, si offrono come laboratorio all'aperto per coltivare i semi delle *compassion care skills* e dare vita a fioriture che profumano di pace di cui prendersi cura ogni giorno.



Firenze, via M. Buonarroti 10
+39 055.2380.301

www.indire.it
piccolescuole.indire.it

Seguici su



ISBN 979-12-80706-89-8

