

Educare - Modelli e pratiche a confronto

http://www.associazionecrescere.it/singolo_articolo.html/222

Report a cura di S. Chipa, L.Orlandini, E. Morini, L. Parigi, F. Rossi, A. Sofia.

Settima edizione della Scuola d'estate organizzata dall'associazione Crescere in collaborazione con Giunti Scuola.

Educare tra Novecento e Duemila: modelli a confronto

Franco Cambi, professore ordinario Pedagogia generale Università di Firenze.

La relazione di Cambi è una sintesi sulla storia della pedagogia del '900, definito "secolo dell'educazione" (anche delle "educazioni") per la riflessione che si è sviluppata intorno alla pedagogia e "secolo della scuola" per l'impatto che essa ha avuto nella riduzione dell'analfabetismo e come agente di cambiamento sociale.

Cambi ha ricordato i principali cardini teorici del secolo dell'educazione:

- l'attivismo pedagogico di Dewey (inizi del XX° secolo) e dei suoi numerosi epigoni che hanno dato vita a pratiche differenti, tutte però centrate sul metodo dell'indagine scientifica come base per una educazione alla democrazia
- Il cognitivismo degli anni '50 e '60 attribuisce alla pedagogia lo statuto di scienza della formazione intellettuale per un soggetto nutrito di sapere scientifico da applicare alla vita sociale
- La pedagogia critica, che nasce negli anni '50 ma vede la sua piena affermazione con il movimento del '68 e pone al centro dell'educazione la relazione cooperativa, dopo aver attraversato una stagione di critica radicale alla scuola come apparato di potere e di Stato (Althusser) e come esercizio di autorità (Illich).

Nella sua relazione C. individua anche le figure centrali del pensiero pedagogico novecentesco, di cui le pedagogie attuali sono eredi:

- Maria Montessori è alla base di una visione dell'educazione "cosmica" che anticipa i temi dell'ecologia,
- John Dewey che attribuisce alla scuola la formazione del cittadino democratico
- Jerome Bruner che, almeno nel suo lavoro iniziale, contesta a Dewey la centralità della funzione politica della scuola e la rappresenta come luogo della formazione tecnico-scientifica fin dalla prima infanzia e per questa ragione si dedica a studi sull'apprendimento delle scienze sperimentali ispirati all'epistemologia genetica di Piaget.

Cambi sottolinea l'importanza di conoscere la scienza per riuscire a governare la tecnica, che è un'opportunità, ma che può diventare una minaccia per l'umano: su questo ricorda gli studi sul tema del post-umano e la media education, nonché la svolta dello stesso Bruner, che negli ultimi anni del suo lavoro ha riconosciuto i limiti e l'unilateralità del suo pensiero pedagogico.

Cambi presenta infine come tentativo di sintesi il pensiero di Edgard Morin, teorico della complessità, e gli apporti all'educazione del pensiero Bauman, Popper e Rorty. Di Richard Rorty ricorda la teoria sul soggetto e sulle sue capacità:

*Un soggetto siffatto richiede, per vivere, una società liberale, orientata in senso individualista, consapevole della propria **contingenza** e della propria finitezza, all'interno della quale ciascuno è sorretto dall'**ironia** e dalla **solidarietà**. Ironia che è dubbio e disincanto. Solidarietà che è consapevolezza ed esternazione del proprio dolore. Infatti mostrare il proprio dolore nel privato e nel pubblico per fissarlo come esperienza comune contribuisce alla percezione di un senso di appartenenza e alla nascita di un'etica sociale.*

Romano, Emilia. "Conoscenza e etica in Richard Rorty." Studi sulla Formazione 14.1 (2011): 91.

La pedagogia dell'ascolto

Carla Rinaldi, Presidente della Fondazione Reggio Children

Carla Rinaldi è stata una delle collaboratrici di Loris Malaguzzi, pedagogista che ha ideato l'approccio didattico noto come Reggio Children Approach e dagli anni '70 collabora con i servizi educativi pistoiesi - [Tuscany Approach](#).

Rinaldi racconta le origini del modello Reggio che nasce dal pensiero pedagogico di John Dewey e dal principio che il bambino è un soggetto portatore di diritti in una società democratica; ricorda l'apporto che Jerome Bruner ha dato allo sviluppo del modello Reggio, partendo dall'osservazione delle pratiche e dallo spazio che i bambini hanno trovato per fare dell'apprendimento un processo di ricerca autonoma: imparare a imparare. Ricorda infine il progetto politico della città di Reggio che ha scelto di investire sui bambini e sull'educazione come esperienza di comunità (Freire).

Nell'approccio di Reggio, il bambino è un soggetto che ha delle competenze e che è considerato come protagonista dei propri processi di apprendimento. Il curriculum che viene proposto non è interamente programmato, ma emerge dalle domande dei bambini, dalle loro ricerche e il docente ha il compito di creare situazioni che stimolino questa ricerca.

La documentazione svolge un ruolo centrale in questo modello: per poter predisporre situazioni di apprendimento significative è infatti importante imparare ad osservare i bambini e rendere visibile il processo di apprendimento attraverso foto, video. La documentazione è una risorsa per l'osservazione che in questo caso ha una funzione soggettiva, che aiuta il docente a decidere cosa fare. Per far comprendere meglio il valore di questa risorsa, Rinaldi ha mostrato e commentato alcuni estratti dalla documentazione "Diario di Laura" del 1983: un diario fotografico sulle esperienze di esplorazione e di apprendimento di una bambina di un anno al nido.

Images from "The Diary of Laura: Perspectives on a Reggio Emilia Diary"



The Magic of Play



<http://www.angeliquefelix.com/articles/reggio-children-are-image-builders>

La documentazione è una risorsa per l'ascolto attivo, "visibile" dice Rinaldi (Rinaldi, Carla. L'ascolto visibile. Comune, 1999.), che consente di cogliere le peculiarità di ogni bambino e individuarne le zone prossimali di sviluppo.

Nel modello di Reggio, la documentazione è "ricerca delle tracce di apprendimento che il bambino, e conseguentemente l'insegnante, attuano insieme[...] essa è apprendimento sull'apprendimento del bambino".

Malaguzzi affermava che la documentazione deve rendere visibile il presupposto alla base del modello Reggio Children - il bambino è un soggetto competente - e chiedeva agli insegnanti di raccontare, attraverso i documenti, l'immagine che gli insegnanti avevano di questa competenza. La documentazione dunque non è, in questo contesto, la raccolta di dati di un'osservazione scientifica, ma una presa di posizione, un atto di responsabilità dell'insegnante verso il bambino e di condivisione con gli altri. Sulla base di questo presupposto Malaguzzi invitava gli insegnanti a fare fotografie, registrare video, prendere note, attività che oggi viene svolta da figure dedicate nelle scuole di Reggio.

La documentazione, dice Rinaldi, è sempre orientata da una domanda, anche se non ha i caratteri dell'osservazione scientifica. Nel caso dell'esempio proposto, la docente incaricata di documentare aveva l'obiettivo di registrare i comportamenti che manifestavano la competenza del bambino, la

sua relazione con gli oggetti e con lo spazio, che proprio in quegli anni Malaguzzi iniziava a studiare nella sua funzione di “terzo educatore”. La documentazione serve a visualizzare anche la “teoria dei cento linguaggi” con la quale Malaguzzi riconosce ai bambini capacità comunicative molto avanzate anche prima di acquisire la padronanza del linguaggio verbale.

Educazione dalla nascita come aiuto alla vita

Maria Giovanna Iavicoli - Centro Nascita Montessori di Roma

Il Centro Nascita Montessori nasce nel '47-'48 come scuola di formazione per la cura e l'assistenza del/al neonato e come risposta alla necessità di comprendere come il neonato acquisisca le competenze per muoversi nel mondo extrauterino.

Lo strumento di studio e di ricerca principale è quello dell'osservazione dei tempi, dei ritmi e delle richieste del bambino che danno conto da subito di individualità anche molto diverse.

I contenuti e le modalità con cui questi vengono proposti sono nel rispetto dei ritmi e dei tempi del bambino. L'adulto deve farsi da parte e lasciare che il bambino esplori liberamente il mondo che lo circonda, ovviamente in ambiente appositamente preparato, sicuro e stimolante. Caratteristiche sono l'importanza attribuita all'aspetto sensoriale, lo studio del movimento spontaneo e lo sviluppo dell'abilità manuale come strumento di conoscenza.

Tra i principali riferimenti:

- Emmi Pikler: *Per una crescita libera. L'importanza di non interferire nella libertà di movimento dei bambini fin dal primo anno di età*, Cortina, Torino 2010
- Elinor Goldschmied: *Persone da 0 a 3 anni, crescere e lavorare nell'ambiente nido, "il cestino dei tesori"*, Ed. Junior, Bergamo 1997

La povertà educativa in Italia: azioni del Miur per risalire la china

Marco Rossi Doria, Consigliere del Ministro dell'Istruzione

La relazione di Rossi Doria è una lettura ragionata di alcuni dati sulla povertà educativa in Italia che ha lo scopo principale di mettere in luce la complessità di un fenomeno che è oggetto di

banalizzazione e semplificazione. Questa lettura è svolta dal punto di vista delle politiche pubbliche e basa la sua lettura dei fenomeni sui dati quantitativi raccolti da più fonti.

Gli investimenti sulla povertà educativa e contro la dispersione scolastica sono stati efficaci nelle scuole e nei territori che funzionavano già, nelle quali già c'era la capacità di gestire i fondi. In altri territori, quelli che maggiormente avevano necessità di contrastare i fenomeni, gli investimenti non hanno avuto un ritorno positivo e, secondo Rossi Doria, su questo esito ha inciso di più la mancanza di competenza nella gestione, delle irregolarità e della corruzione.

L'abbandono scolastico, ricorda R.D., è uno dei problemi principali e storici della scuola italiana, già lucidamente inquadrato dalla *Lettera a una professoressa* scritta dagli alunni di Don Milani, a Barbiana, nel 1967. "Il fatto che il sistema scolastico perda un numero elevato di bambini e ragazzi ci dice qualcosa della società, ci dice qualcosa del sistema scolastico anche per i ragazzi che non perde." dice Rossi Doria. E in pedagogia lo studio della difficoltà è importante per capire il sistema. La scuola è una realtà molto complessa, afferma RD, e per questa ragione per comprenderla meglio è utile usare i paradigmi della complessità.

Il primo dato di contesto che RD ha offerto alla riflessione è sul progressivo invecchiamento della popolazione (**indice di vecchiaia**): bambini e ragazzi sono in molti casi circondati da quattro nonni viventi, da parenti e amici adulti senza figli. Negli ultimi anni l'indice di vecchiaia è aumentato. Con buona probabilità, secondo RD, sono al centro dell'attenzione e la scuola è il primo contesto di esperienza dove questa attenzione deve essere condivisa con altri. Per questo il passaggio dal contesto familiare al contesto scolastico per molti bambini è vissuto in modo traumatico.

Riferimento al **rapporto Stiglitz** (che misura la povertà educativa)- what we measure affects what we do & what we don't measure affects what we don't do - (2009, Stiglitz-Sen-Fitoussi, Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress), per sottolineare l'importanza di definire indicatori adeguati a indagare un fenomeno così complesso. In Stiglitz è ad esempio contenuto questo dato: il 14,3% di ragazzi fino ai 25 anni non hanno in tasca né un diploma né una qualifica professionale (sono *early school leavers*); nel 1934 eravamo al 34%). L'Europa ci dice di stare al di sotto del 10%: le zone in Italia che hanno risultati migliori sono il Veneto, l'Emilia Romagna e Bolzano. Nel Centro Italia si sta meglio (17,3% contro il 20,8% del Nord e il 27,6% del Sud). Secondo i dati OCSE /PISA se un bambino ha frequentato la scuola

dell'infanzia ha più probabilità di imparare bene a leggere e a scrivere. I bambini che vivono in Calabria in povertà assoluta sono 1/3 del totale dei bambini in povertà assoluta presenti in Italia.

Si deve tener conto non solo di indicatori economici come il PIL o il KPI (Key Performance Indicator), l'indice di povertà assoluta/relativa, ma anche di indicatori che tengano conto del benessere individuale nelle sue diverse dimensioni. Ad esempio il calcolo BCFN (Barilla Center for Food and Nutrition) che misura il livello di benessere delle persone in un gruppo selezionato di Paesi sviluppati attraverso un indice multidimensionale costruito intorno a 7 parametri: materiale, psico-fisico, educativo, lavorativo, sociale, ambientale, politico <https://www.barillacfn.com/m/publications/pp-misurazione-benessere-persone.pdf>

Quando tutti gli indicatori vanno nella stessa direzione (nel caso in oggetto, negativa), allora il dato sulla povertà educativa è certo.

C'è una corrispondenza tra povertà educativa e povertà nel Mezzogiorno e nelle periferie delle medie e grandi città laddove si sta disgregando anche il senso di comunità territoriale. Save the Children nel 2014 ha elaborato un Indice di Povertà Educativa (IPE) <http://www.saluteinternazionale.info/wp-content/uploads/2014/11/Lampada.pdf> al cui studio ha partecipato anche RD. L'IPE ci dice che in Italia siamo migliorati dall'inizio del '900, poi c'è stato uno stop dagli anni '80 in avanti. L'IPE prende in considerazione i seguenti 14 fattori:

1. Copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici
2. Classi a tempo pieno nella scuola primaria
3. Classi a tempo pieno nella scuola secondaria di primo grado
4. Istituzioni scolastiche principali con servizio mensa
5. Scuole con certificato di agibilità/abitabilità
6. Aule connesse ad internet
7. Dispersione scolastica
8. Bambini che sono andati a teatro
9. Bambini che hanno visitato musei o mostre
10. Bambini che hanno visitato monumenti o siti archeologici
11. Bambini che sono andati a concerti
12. Bambini che praticano sport in modo continuativo

13. Bambini che utilizzano internet

14. Bambini che hanno letto libri

Considerando questa situazione risulta necessario ripartire dall'affermazione di Don Lorenzo Milani "non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali tra diseguali" e sviluppare un'idea ricca di equità capace di superare l'offerta standardizzata e di considerare dimensioni forti, dimensioni deboli, dimensioni inesplorate. Del resto lo dice anche la Costituzione Italiana, all'articolo 3 comma 2 "E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

La relazione si conclude con l'elenco di quelle che possono essere definite come le condizioni minime necessarie per assicurare lo sviluppo individuale (secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità):

- avere almeno un adulto di riferimento
- aver sviluppato il senso del limite che consente di strutturare e gestire il superio
- aver appreso le competenze irrinunciabili di cittadinanza (che sono più del saper leggere, scrivere e far di conto)
- avere capacità relazionali ed empatiche
- saper chiedere aiuto.

La comunità come scuola

Giancarlo Paba - Urbanista, Università degli Studi di Firenze

Parla di "ingiustizia spaziale" che si aggiunge agli altri indicatori negativi elencati da Rossi Doria. Fa riferimento al lavoro della Fondazione Michelucci e al concetto di "città dei differenti".

Sottolinea che non viene data la giusta importanza agli spazi di incontro e di relazione, per cui si tende a ridurre lo spazio (anche l'edificio scuola) a qualcosa di facile da gestire e da ordinare (così come negli ospedali, nei manicomi...). Lo spazio invece favorisce le relazioni, perché i bambini non sono pazienti ma im-pazienti.

Due visioni diverse dell'organizzazione dello spazio come quella di Renzo Piano e di Giovanni Michelucci: il primo che suggerisce grandi stanze e quasi totale assenza di corridoi, se non funzionali al passaggio e il secondo che sposta il centro dello svolgersi delle attività nei corridoi ampi e luminosi.

Sono due prospettive che ampliando lo sguardo comprendono anche l'intero edificio/sistema scuola: la scuola come spazio protetto, che si recinge, si separa e si isola dall'ambiente circostante vs una scuola aperta, intesa come tessitura di sentieri e di strade, una città che si fa aula, spazio aperto alle relazioni, relazioni transcolari tra differenti ambiti sociospaziali.

Tra i principali riferimenti citati:

Colin Ward, Anthony Fyson, 1973 - *Streetwork: the exploding school*

Patrick Geddes, urbanista e sociologo inglese: sostenne la necessità dell'integrazione di varie discipline per la conoscenza dei fenomeni urbani e a questo scopo fondò nel 1895, a Edimburgo, la Outlook Tower, laboratorio di ricerca, osservatorio e museo dei fenomeni sociali e fisici della città.

I LABORATORI

Durante le giornate di formazione si sono svolti tre laboratori. Di seguito

- *Un'altra scuola è possibile* coordinato da Anna Lia Galardini, Associazione Crescere
- *I classici della letteratura per l'infanzia* coordinato da Manuela Trinci, Associazione Crescere
- *L'officina dei saperi scientifici* a cura di Emanuela Colombi (in sostituzione di Lara Albanese) Associazione Googol http://www.googol.it/googol/chi_siamo_presentazione.html

L'officina dei saperi scientifici

A cura di Emanuela Colombi.

Colombi è insegnante di Matematica e Fisica in un scuola secondaria di II grado e dal 1999 fa parte dell'associazione Googol, associazione culturale per la diffusione e divulgazione di cultura

scientifico. Il laboratorio è stato dedicato alla didattica delle scienze prevalentemente per le scuole dell'infanzia e primaria. Prima di iniziare le attività, Colombi ha delineato uno scenario problematico: la cultura scientifica media dei ragazzi e degli adulti è molto bassa. Si vende molta editoria scientifica, segno forse che i genitori percepiscono la necessità di una buona formazione scientifica, eppure c'è un momento in cui il bambino smette di essere uno "scienziato naturale" curioso, interessato all'esplorazione, alla ripetizione degli esperimenti, e perde la capacità di fare domande e a scuola comincia a porsi il problema di ritrovare, tra le proprie conoscenze, la risposta corretta per ottenere una buona valutazione. Colombi, senza la pretesa di voler dare risposte esaustive, si sofferma sulle domande "chiuse" che spesso vengono rivolte agli studenti e la cui risposta non ha molto a che vedere con la pratica dell'indagine scientifica. Gli esperimenti suggeriti nel laboratorio sono diretti a rinforzare nei bambini, anche piccoli, la disposizione all'osservazione razionale della realtà.

Nella prima giornata sono stati presentati alcuni semplici esperimenti sul galleggiamento per la comprensione del principio di Archimede. I partecipanti hanno sperimentato il galleggiamento in acqua dolce e in acqua salata di corpi differenti: un'arancia, una patata, un uovo e un pezzo di pongo da modellare. Nel corso dell'esperimento è stato proposto di variare la quantità di sale per fare osservare ai bambini il fenomeno dell'equilibrio di saturazione di un sistema.

Il secondo gruppo di esperimenti è stato dedicato al peso dell'acqua e sono stati realizzati utilizzando un contenitore per sottovuoto. Colombi si è soffermata, in questo caso, sulla necessità di far familiarizzare i bambini con i materiali, ad esempio la pompa per il sottovuoto e il contenitore, e di farne esplorare il comportamento - apertura e chiusura, meccanismo della valvola - per poi poter apprezzare il cambiamento che avviene quando l'aria viene aspirata (il contenitore non si apre più). Questa esplorazione funziona molto bene anche come "tecnica di ingaggio" - *engagement*.

Il terzo esperimento proposto ha riguardato la tensione superficiale. L'[esperimento](#) è stato realizzato utilizzando del borotalco, del sapone per i piatti e acqua. L'esperimento è una buona base di partenza anche per lavorare sul tema dell'ecologia perché consente di approfondire l'inquinamento da tensioattivi dei corsi d'acqua e degli stagni.

Alcuni aspetti nodali del metodo

La formulazione di ipotesi da parte dei bambini è il momento centrale del laboratorio: devono essere stimolati a dare una loro spiegazione del fenomeno e ogni ipotesi deve essere accettata per poter sviluppare inclusione e per creare un atteggiamento scientifico. Anche le ipotesi apparentemente più lontane - dunque - ad esempio, la spiegazione che il coperchio sia trattenuto da un magnete nell'esperienza sul sottovuoto - sono di fondamentale importanza per far partecipare i bambini al processo.

Il laboratorio è difficilmente programmabile, progettabile in ogni dettaglio. Se da un lato lo stimolo deve essere controllato, legato ad un oggetto di conoscenza specifico, le domande e le ipotesi dei bambini richiedono agli insegnanti grande conoscenza e flessibilità e anche di avere a disposizione una buona quantità di materiali - sostanze, materiali, contenitori - per sviluppare sul momento verifiche sperimentali o altre situazioni di stimolo. Anche la progettazione curricolare consegue a questa flessibilità: il laboratorio, per molti aspetti, sviluppa un curriculum emergente.

Colombi ha suggerito di curare in modo particolare il lessico durante lo svolgimento degli esperimenti con i bambini lasciando che ogni tanto si confrontino anche con il lessico specialistico per acquisire familiarità; non è necessario, con i più piccoli, che ci sia l'acquisizione del significato, ma è bene che si inizi a formare un'associazione tra i fenomeni e le parole difficili delle scienze, a dare nomi alle cose, per non banalizzare eccessivamente il lavoro del laboratorio. Colombi ha infine suggerito la lettura di *Lezioni di Marie Curie. La fisica elementare per tutti*, di Isabelle Chavannes, Dedalo, 2016 che recupera gli appunti da un'esperienza didattica con i bambini della scienziata polacca.

***Un'altra scuola è possibile* coordinato Anna Lia Galardini, Associazione Crescere**

La pedagogia waldorf: la vita come scuola

Grazia Lupi, Società Antroposofica in Italia

Docente in una scuola steineriana di Prato, Grazia Lupi ha raccontato sinteticamente il pensiero e la vita di [Rudolf Steiner](#) e la storia delle scuole steineriane (la prima scuola fu fondata nel 1919 a Stoccarda su incarico dell'industriale Emil Molt, per i figli degli operai della fabbrica Waldorf-Astoria, in Italia nel '49 venne fondato il primo asilo).

Testo di riferimento: Educazione del bambino e preparazione dell'educatore. L'educazione del bambino dal punto di vista della scienza dello spirito (1907).

L'antroposofia è una via di conoscenza: lo spirituale che è nell'uomo deve essere messo in connessione con lo spirituale che è nell'universo per educare alla libertà e all'autonomia. Occorre riconoscere quel quid misterioso di spirituale che è in ognuno di noi.

Fondamentale la formazione degli educatori: antropologia, didattica, teosofia e tirocinio. È importante quello che l'educatore è più che quello che andrà a insegnare.

L'evoluzione del bambino (fino alla completa maturità) avviene in tre settenni e per ogni fase ci sono attività, contenuti e linguaggi adatti e non. Attenzione alla sobrietà, degli spazi degli arredi dei giochi (non strutturati, stoffe, legno) e del linguaggio, al rispetto dei ritmi e dei tempi del bambino, attenzione a non anticipare.

Primo settennio: gratitudine verso l'adulto. Dedicato allo sviluppo del corpo fisico, al gioco libero ("i bambini oggi non giocano, sono intrattenuti" rif. L'infanzia non è un gioco di Stefano Benzoni) all'imitazione dell'adulto. L'educatore deve interrogarsi sul proprio modo di essere adulto, deve lavorare su di sé. Linguaggio usato dall'educatore fatto prevalentemente da verbi, gli aggettivi implicano un giudizio che verrà dopo nel secondo settennio, quando il bambino sarà in grado di decidere se condividere quel giudizio o meno.

Secondo settennio: amore verso l'adulto.

Terzo settennio: senso del dovere.

Fondamentale il rapporto con la famiglia che va accompagnata e che accompagna la scuola nell'educazione e nella formazione del bambino.

Scuole Senza Zaino. Per una scuola-comunità

A cura di Daniela Pampaloni

Nel corso del laboratorio è stata presentata l'esperienza della Rete delle Scuole Senza Zaino.

L'intervento di Daniela Pampaloni, Dirigente Scolastica dell'IC Mariti di Fauglia, si è focalizzato sulle motivazioni che hanno portato alla realizzazione della rete, sull'approccio pedagogico di riferimento (Idana Pescioli) e sui principi che ispirano le attività della rete (sviluppo dell'autonomia del bambino, apprendimento differenziato, partecipazione attiva alla vita della scuola). Sono stati poi presentati gli elementi che caratterizzano l'organizzazione delle reti e le modalità attraverso le quali le scuole possono aderirvi.

Scuola nel bosco

La Fondazione Villa Ghigi è l'ente capofila del [progetto](#) al quale partecipano altri partner e prende spunto dalle esperienze del centro e nord Europa, in particolare dai Waldkindergärten tedeschi.

L'esperienza è pensata per la scuola dell'infanzia e nasce dalla presa di consapevolezza che i bambini hanno sempre meno contatti con la natura. L'obiettivo è, quindi, di portare la natura al centro della crescita dei bambini. Le attività si ispirano alla 'pedagogia del bosco', un orientamento nato nel corso degli anni Cinquanta in Germania, che ritiene lo stare in natura come elemento che attiva la curiosità, il senso del fare e dello scoprire. La scelta di realizzare percorsi formativi all'interno di questo contesto ambientale è giustificata dal fatto che il bosco è un luogo ricco di multisensorialità. Le attività che i bambini svolgono sono molteplici (costruzione di oggetti, osservazione e scoperta della natura, letture). L'insegnante svolge un ruolo di accompagnatore, l'operatore ambientale sostiene i bambini nei momenti di difficoltà.

Competenze linguistiche ed educazione alla matematica

Pietro Di Martino, Università di Pisa

Pietro Di Martino è ricercatore in Matematica all'Università degli Studi di Pisa e da anni si occupa di didattica della matematica e di formazione degli insegnanti.

Di Martino ha aperto il suo intervento presentando alcuni passaggi delle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo che evidenziano la correlazione tra matematica e lingua e sottolineando come è essenziale che i bambini dimostrino di conoscere la matematica sapendola raccontare. Ciò è ancora più importante se si intende sviluppare nei bambini la capacità di risolvere problemi che nelle

Indicazioni è ricorre.

Ma il linguaggio sembra perdere la centralità nel passaggio tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, in concomitanza con la pratica della valutazione sommativa che sposta il fuoco della comunicazione dal dialogo e dall'ascolto del bambino e delle sue idee ad una modalità di verifica. La verifica, almeno per come viene comunemente intesa, è vissuta come "riscontro" su conoscenze passate agli studenti in una logica addestrativa: il bambino raramente è messo di fronte a problemi da risolvere e più spesso è impegnato a cercare di capire quale sia la risposta giusta alle domande dalla maestra.

Secondo Di Martino è questo modello di relazione comunicativa, questo "contratto didattico" che trasforma i bambini: indovinare la risposta corretta diventa una priorità e frena la curiosità e la disponibilità ad affrontare problemi complessi. È in questo contratto didattico che i bambini e gli studenti perdono spazi di parola e di pensiero, e sono ammutoliti anche quando danno la risposta giusta, perché nessuno chiede loro di spiegare perché quella risposta è corretta: "Se si chiede a un bambino di spiegare perché, pensa immediatamente di aver sbagliato".

Anche i libri di testo allontanano i bambini dall'apprendimento della matematica come esercizio della risoluzione di problemi autentici. Mostrando alcuni problemi tratti da testi scolastici, Di Martino ha spiegato come in molti casi questi problemi siano semplici calcoli intorno ai quali viene costruita una "prosa" e come essi aiutino ad una lettura selettiva, anche aiutando la lettura con accorgimenti tipografici. Incoraggiando a cercare i "dati utili" nel testo del problema, questi libri disabitano alla comprensione del problema nel suo insieme e molti bambini si trovano in difficoltà nelle prove Invalsi che invece propongono un approccio di problem solving autentico.

I classici della letteratura per l'infanzia

a cura di Manuela Trinci, Associazione Crescere

In buona compagnia, rileggere i classici

con Giusi Quarenghi, Poetessa e scrittrice

Giusi Quarenghi è una nota scrittrice per l'infanzia e di sovente si occupa di formazione per gli

insegnanti. La proposta della Quarenghi, per quanto originata e connotata da una riflessione sui percorsi educativi intrapresi dal suo pubblico consueto (0-11 anni), costituisce in potenza una prospettiva universalizzabile in campo formativo: la lettura e la rilettura dei classici letterari fornisce all'educatore, al formatore una vasta riserva di opzioni per comporre con gli allievi un testo comune, per intessere una relazione di co-autorialità che dal riconoscere il valore dei segni nel testo interiorizzato procede verso l'attribuzione di valore a ogni tassello, momento progettato o deriva imprevedibile, dell'occasione formativa. Questa esplorazione del patrimonio classico richiede indiscutibilmente una predisposizione, una avvedutezza: la selezione dei classici è un atto di per sé critico e come tale problematico e generativo: nella validazione dal curatore di un canone, il classico è tale per la comunità che vi si riunisce e raccoglie intorno, riconoscendo nell'incontro con l'immaginario del testo letterario un'opportunità di comprensione e conoscenza sempre atualizzabile. L'avvicinamento alla letteratura richiede tempo, o meglio, una ridefinizione del tempo: il tempo del bambino, dell'allievo che diventa centrale, nella sua estensione e nel ritmo con cui si riempie e si svuota; il tempo della comunicazione, che è il tempo del racconto, un tempo di parole note e ignote, messe insieme in forme originali e familiari; un tempo di *intensità* non quantizzabili, a fronte delle dimensioni in cui la materia si impone come cosa reale e si misura; il tempo della riflessione, in cui la lettura riecheggia e diventa risorsa per interpretare e per inventare.

C'era una volta la fiaba e c'è ancora. ruolo e senso delle fiabe classiche

con Maria Lunelli, Bibliotecaria Pergine Valsugana (TN)

Maria Lunelli è una bibliotecaria e un'esperta di letteratura per l'infanzia, nonché redattrice del progetto "Nati per leggere". A partire dal racconto della fiaba di Biancaneve nella prima stesura dei Grimm, è stata proposta una riflessione sulle funzioni che le fiabe hanno avuto in termini antropologici e sul perché quelle stesse funzioni possono ancora essere assolte dalla fiabe classiche nei primi anni di formazione scolastica. La fiaba è un testo letterario di sorprendente persistenza storica, capace di emergere simile a se stessa anche in contesti geografici assai distanti. Molti sono gli studi su questa forma narrativa, ma già solo attingendo alla memoria personale, si può intuire che la fiaba abbia il grande potere di connettere i bambini e il testo attraverso strutture ottimali,

destinate a produrre e sviluppare confidenza con la costruzione logico sequenziale, a individuare discontinuità e reiterazioni, a evocare ipotesi e immaginare teorie. La fiaba rielabora in continuazione, infatti, il dato universale da cui qualsiasi storia si origina: una crisi, un problema. Una delle ricorrenze esemplari, in questo senso, è la caratterizzazione della figura materna: morta o malata quando “buona”, sostituita dalla mamma cattiva, la matrigna, quando entra attivamente nel racconto, perché il territorio della fiaba è quello della prima sperimentazione, quello dell’incertezza, in cui gli incubi possono essere affrontati e una prima autonomia può essere rappresentata. In questo contesto la paura di ciò che non si conosce - il bosco, il buio, il pozzo, ma anche il “come andrà a finire” e quindi la morte - non induce all’angoscia immobilizzante, bensì si fa premessa di un’esplorazione vivace, che è autentica disposizione verso la conoscenza e metodo per conseguirla, attraverso la tessitura di alleanze, l’individuazione di risorse e capacità, l’intenzione morale.