

Geografie di una Comunità Educante

Sistema educativo 06 fattore
di coesione sociale?

a cura di Maria Antonietta Nunnari

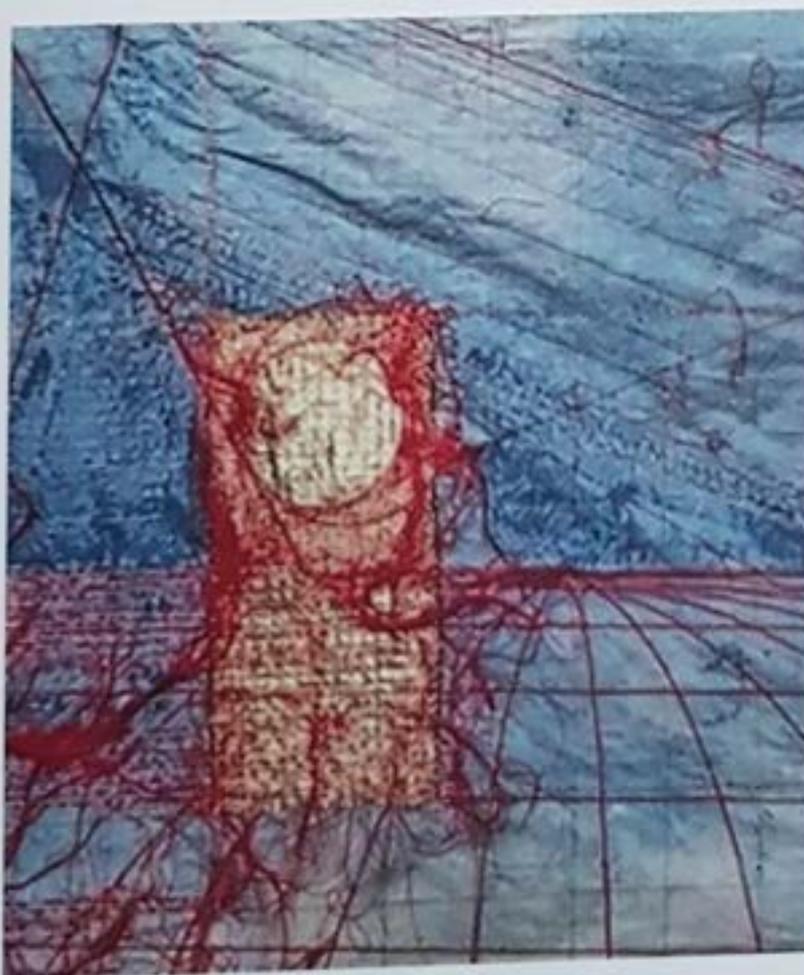


Immagine di copertina

Maria Lai: *Geografia* (1992) particolare, tela e filo. L'opera è stata esposta alla 57ª Esposizione Internazionale d'Arte - la Biennale di Venezia nel 2017.

L'editore ha provveduto alla ricerca di eventuali proprietari di diritti. Resta a disposizione di eventuali titolari non identificati.

ISBN 979-12-80549-27-3

© 2023 Zeroseiup s.r.l.

www.zeroseiup.eu

Prima edizione: aprile 2023

Edizioni: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2027 2026 2025 2024 2023

Questo volume è stato stampato presso:
Studio Grafico 2B - San Paolo d'Argon (BG)
Stampato in Italia

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nel limite del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, email segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org

Indice

Introduzione	
<i>Maria Antonietta Nunnari</i>	5
Il sistema integrato 0-6: luci e ombre nella sua attuazione	
<i>Aldo Garbarini</i>	9
Alcuni elementi positivi	10
E le criticità	11
La comunità educante come snodo futuro?	13
Costruire alleanze e curare legami (anche) in situazioni critiche: quali spunti a partire dall'esperienza della pandemia?	
<i>Donatella Scarzello, Paola Zonca</i>	15
Premessa	15
Parte 1. "Pandemia e confini relazionali tra famiglie e servizi educativi"	
<i>Donatella Scarzello</i>	16
La pandemia e i Servizi educativi 0-6 anni: discontinuità, sfida e cambiamento	16
Il tema del confine	18
Conclusioni	20
Bibliografia	20
Parte 2. Tracciare margini porosi per creare coesione sociale	
<i>Paola Zonca</i>	22
Premessa	22
Definire i confini. A chi spetta e in quali occasioni?	23
Geografie complesse: il fuori che entra nei servizi 0-6 e viceversa	26
Margini porosi fra servizi e territorio	27
Bibliografia	28

V

Spunti di riflessione metodologica nella formazione mediale/digitale nel sistema educativo 0-6

<i>Alberto Parola</i>	31
Introduzione.....	31
Passaggi mediaeducativi incrociati	32
Per non concludere.....	36
Bibliografia.....	37

Oltre la siepe: coinvolgere la comunità nella costruzione del progetto educativo

<i>Marzio Cresci</i>	39
Definendo una cornice	40
L'esperienza nel contesto urbano	41
<i>Il contesto rurale</i>	42
<i>Al tempo del Covid-19</i>	43
<i>La formazione in corso: scelte e prospettive future</i>	44
Bibliografia.....	46

Il Diritto al benessere dei bambini come esito del patto educativo con famiglie e territorio

<i>Simonetta Bogliotti</i>	49
Apertura al territorio.....	49
Partecipazione attiva delle famiglie	51
E ora?	51

Sistema Infanzia Cuneo: Prospettive, Pratiche, Sfide

<i>Ivan Biga</i>	53
La genesi del Sistema infanzia cittadino	53
Le sfide, i nodi e le complessità da affrontare nel processo di costruzione di un sistema	55
Prospettive e questioni aperte	56

Il Mondo di Camelot: un'esperienza di comunità del territorio Eporediese

<i>Roberta Vaio</i>	59
---------------------------	----

Spunti di riflessione metodologica nella formazione mediale/digitale nel sistema educativo 0-6

Alberto Parola, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione,
Università di Torino

Introduzione

Parlare di 0-6 è necessario, ma occorre una struttura di pensiero che possa legare, in qualche modo, lo 0-3 con il 3-6. Molto si è fatto per il secondo, mentre il primo risulta una vera e propria incognita, non tanto per le differenze in relazione alla fascia d'età, quanto piuttosto per le problematiche che essa necessariamente propone. Il collegamento tra le due parti è frutto di un incontro tra educatrici¹ e insegnanti della scuola dell'infanzia, e proprio per questo, serve un legame armonioso, sia lato adulto, sia lato bambino. Esse incominciano ad approcciarsi alla progettualità mediaeducativa e pertanto necessitano di un percorso che riguarda sia gli aspetti separativi, sia quelli congiuntivi. Recentemente, ho avuto modo di affacciarmi ad alcune realtà interessanti, già pronte dal punto di vista organizzativo, un po' meno da quello progettuale. Ancora qualche anno fa, la richiesta di formazione dei due gruppi risultava piuttosto diversificata, con un'eterogeneità evidente e un approccio alla formazione ancora da consolidare. Tuttavia, la dedizione, la curiosità, l'impegno e la sollecitazione dall'alto ha reso l'itinerario incoraggiante, il quale avrà comunque bisogno dello sforzo di tutti i protagonisti della vicenda. Possiamo pensare che il servizio 0-3 ospiti una positiva triangolazione tra bambini, genitori ed educatrici, grazie a un approccio empatico tra le diadi (bambino/genitore, bambino/educatrice e, infine, genitore/educatrice), soprattutto in riferimento all'ultima diade che, mediamente dall'infanzia in avanti può risultare anche problematica, mentre, per equilibrare le parti, immaginiamo possano capitare molto di rado screzi o incomprensione tra adulti.

¹ Da ora in poi, vale anche per gli educatori.

Passaggi mediaeducativi incrociati

La formazione rivolta alle educatrici del nido in riferimento alla media education (da ora in poi ME) in alcuni contesti, ha messo in evidenza determinati stereotipi, tra cui una rappresentazione della stessa ME, per la maggior parte "solo tecnologica". Con questa definizione intendiamo sostenere che essa sia basata su altri due elementi necessari: quello educativo "per i media", nel senso della produzione e, soprattutto, da quello dedicato all'educazione "ai media", che riguarda le competenze di lettura, scrittura, pensiero critico, fruizione e cittadinanza digitale. D'altra parte, è stato già acquisito un metodo proprio, che tuttavia, risulta ancora lontano rispetto alle modalità necessarie per portare avanti un discorso legato allo 0-3. In sostanza, occorre lavorare insieme per un collegamento tra le parti (3-6-9-12), come sostiene Tisseron (2016) e produrre un curriculum almeno 0-9 / i primi tre "passi" suggeriti dallo psichiatra francese. Qui di seguito proponiamo i diritti² dei bambini per consentire loro di poter comprendere, strada facendo, i confini delle loro attività.

Diritti	Interpretazioni
1. Diritto ad accedere a carta, matita, mouse e touch-screen.	Necessario. Non è possibile né etico non garantire l'accesso alla conoscenza attraverso sistemi sicuri.
2. Diritto a non essere lasciato solo davanti ad uno schermo.	Il bambino della fascia 0-3 non può permettersi di accedere al web: esistono soluzioni per evitare il mondo dell'adulto, ma anche quello della fascia 3-6. Più avanti, il bambino potrà essere messo nelle condizioni di una fruizione adattata alla fascia successiva.
3. Diritto ad essere tutelato dagli abusi e alla protezione delle informazioni personali.	La tutela del bambino, sino alla fine dell'infanzia ha diritto di non essere visibile dai media e nei social: purtroppo questa regola resta una delle più inosservate, le quali, spesso, creano problemi anche più complicati.
4. Diritto ad usare in modo critico e creativo le tecnologie senza farsi usare da esse.	Per avere questo diritto occorre una massiccia formazione in casa e a scuola che, in molti casi, non è prevista: un esempio eclatante è la mancanza di apprendimento nell'accesso alla conoscenza. In sostanza, gli insegnanti bypassano le regole. Molti bambini dell'ultimo tratto della formazione primaria non sanno come si usa, pensando che accedere sia trovare immediatamente ciò che serve, scavalcando il metodo.

² <http://dirittinatividigitali.blogspot.com/2013/10/i-diritti-del-nativo-digitale.html>;
<https://www.youtube.com/watch?v=YWg-d8WPXk0> (il video).

5. Diritto ad avere amici veri nella realtà e contatti selezionati on-line.	Su questo punto non si discute. Ciascun bambino, guidato da un adulto, deve necessariamente entrare in contatto anche con bambini anche distante da lui, allo scopo di approcciarsi, ad esempio, alle altre lingue e all'arte.
6. Diritto all'uso di tutti i cinque sensi, la vista non basta.	Suono e immagine stanno fagocitando gli altri tre sensi, che raramente possono far parte dell'armonia dei cinque. Un equilibrio tra i primi due sarebbe auspicabile, nel senso che l'immagine è inflazionata a scapito del paesaggio sonoro. Su questo serve una forte focalizzazione e attività che consentano il bilanciamento. Gli ultimi tre (tatto, odore, sapore), potranno avere più importanza grazie ad altre tecnologie che, al momento, non sono ancora disponibili.
7. Diritto a sporcarsi le mani e a lavarle prima di toccare un touch- screen.	Questo diritto porta con sé la necessità di dare un peso a ciò che gira intorno al bambino, soprattutto le tecnologie utili per un percorso armonioso tra carte e plastiche tutto ciò che riguarda la capacità del bambino di costruire e custodire gli oggetti e le cose che ruotano intorno a lui, tra quelli analogici e quelli digitali.
8. Diritto ad essere guidato con calma, per orientarsi nei complessi intrecci della rete.	L'accelerazione del tempo rispetto alla percezione di adulti e bambini è uno dei problemi che occorre immediatamente affrontare per evitare malessere fisico e psichico.
9. Diritto ad essere connesso alle cose migliori che la rete e i media possono offrire.	Il bambino ha il diritto di desiderio di conoscenza in tutte le sedi disponibili: ad esempio un corto di animazione libero sulla rete che gli consenta di esprimere le sue idee grazie alla narrazione e allo sviluppo del pensiero narrativo.
10. Diritto ad avere qualcuno che dica quando è ora di spegnere lo schermo.	Come già suggerito in questo contributo, occorre che il bambino usi alternativamente il suo mondo biologico con tutti i cinque sensi e quello digitale dei due sensi più evidenti. Tuttavia, il bambino ha anche bisogno del silenzio e dei suoi dialoghi interiori, allo scopo di evitare l'inflazione dell'estroffessione cognitiva a discapito del suo spazio per elaborare la sua interiorità.

Questi diritti dovrebbero essere concepiti con una riflessione che include alcuni aspetti più complessi. È chiaro che un elenco non può essere esaustivo e soprattutto pienamente comprensibile e ammissibile. Da un punto di vista della gestione, sia lato insegnante o educatrice, sia familiare, Tisseron ci indica alcuni suggerimenti semplici, ma decisamente efficaci e condivisibili. Introduce tre concetti chiave per gestire al meglio le attività 0-3:

– *apprendere l'autoregolazione.* Questo comporta che si fissino per i più piccoli delle fasce orarie in cui vedere la televisione o un DVD e che invece si facciano dei contratti con i più grandi;

– *la pratica dell'alternanza*. Essa si basa sulla diversificazione degli stimoli e l'incoraggiamento del bambino a sviluppare attività che servano a mobilitare i suoi cinque sensi e le sue dieci dita;

– *l'accompagnamento*. Consiste nel far raccontare al bambino le sue esperienze con gli schermi in modo tale che possa utilizzare alternativamente la sua intelligenza spaziale e la sua intelligenza narrativa. Di fatto, se aiutato dall'adulto, il bambino impara a costruire il racconto di quanto ha visto e passa dal pensiero spazializzato tipico degli schermi al pensiero lineare del linguaggio parlato e scritto. Gli schermi, il cui senso è spesso confuso, diventano in questo modo per lui degli spazi di significazione. Era stata già la tesi del mio primo lavoro sui media audiovisivi pubblicato nel 1998 e intitolato: *C'è un pilota dentro alle immagini?* La risposta era evidentemente che non c'è che un unico pilota: lo spettatore stesso, a condizione che venga educato a farlo (ivi, 24).

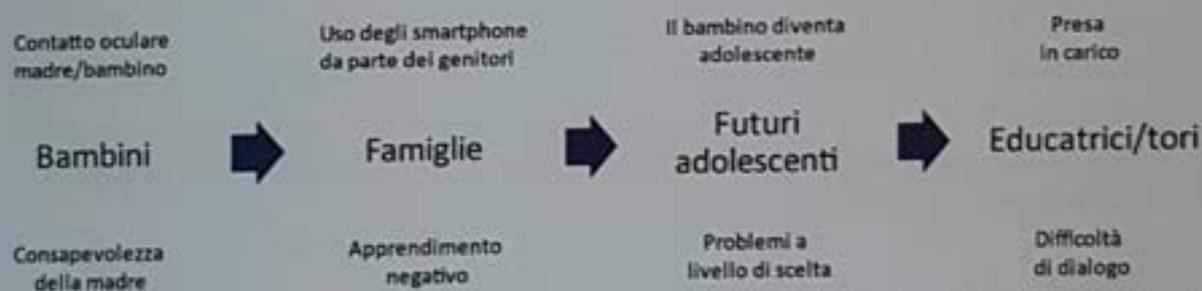
L'autoregolazione è fondamentale per consentire al bambino di costruire, nel tempo, una capacità di scelta in relazione agli schermi, ma anche alle fasi della giornata in cui egli impara se può o non può agire con le tecnologie, poiché si assume che abbia avuto ripetuti stimoli dai genitori: l'alternanza, al di là degli aspetti temporali, è la mescolanza tra gli *oggetti analogici* (plastica, legno, sabbia etc.), che sono presenti in una casa a fini ludici e non (come le pentole) e gli *oggetti digitali*, sia in relazione ai dispositivi, ad esempio smartphone e tablet, intesi come hardware (il contenitore), sia software (il narratore), ovvero tutte le storie che il bambino introietta, anche grazie alla affordance digitali che gli consentono di classificare i suoi racconti e le sue sfide e, ancora, sia in riferimento a tutto ciò che possa essere per lui creativamente allettante, nella doppia accezione positiva o negativa. L'esperienza del digitale, inizia comunque dai primi sguardi tra il bambino e la madre, per poi procedere verso l'infanzia e l'adolescenza con altre modalità di approccio.

Volpi (2010), sostiene che:

“Il conoscere in modo dettagliato le possibili evoluzioni di un uso inappropriato del Web nelle sue diverse sfaccettature, [...], può tuttavia aiutare adulti e adolescenti da una parte a navigare con maggiore consapevolezza nella Rete e dall'altra può permettere di riconoscere la *zona off-limits* che non deve essere varcata per evitare la dispersione del Sé nei meandri dei circuiti elettronici. Tuttavia, gli adolescenti di oggi non riescono ad operare una chiara e netta distinzione tra il mondo virtuale e il mondo reale, in quanto sono nati e cresciuti in un ambiente *reall/virtual*, in cui l'arretratezza digitale dei genitori li rende “narcisisticamente” onnipotenti, depotenziando e delegittimando il ruolo genitoriale, misconoscendo quella saggezza conoscitiva che un tempo veniva riconosciuta ai padri e alle madri su vari fronti del sapere; si accentua in tal modo la divaricazione intergenerazionale, che tende sempre di più a minare il controllo genitoriale sui vari aspetti della vita dei figli. Questo depotenziamento del ruolo di trasmissione educativa e del sapere dei genitori, che spesso viene bypassato dalla compulsiva acquisizione delle informazioni

sui motori di ricerca (ad esempio Wikipedia), sembra essere caratterizzato da specifici menti che colludono con la struttura psichica ancora in formazione dell'adolescente, che nell'impellenza del desiderio e della sua immediata soddisfazione non riesce né a tenere in considerazione il valore intrinseco al desiderare, all'attesa, al sogno, né a valutare correttamente la delusione insita nell'impossibilità del suo soddisfacimento. Come sottolineano infatti La Barbera *et al.* (2010), la sensazione di appagamento illusorio che l'oggetto della dipendenza può determinare e le intense stimolazioni emozionali o sensoriali che può provocare possono generare una sensazione di vuoto e di deficitarietà, nel caso in cui esso non sia più disponibile, o nel momento in cui l'attivazione che ha determinato tende a scemare o scomparire. Come abbiamo evidenziato, questo processo risulta essere dinamicamente amplificato in quegli adolescenti sprovvisti di una base sicura alla quale fare affidamento e la cui vulnerabilità psichica risulta essere il risultato di attaccamenti traumatici intercorsi durante l'infanzia (56-57).

Questa ultima frase crea un filo che non possiamo permetterci di strappare, poiché è la sostanza della linearità educativa che ci aspettiamo da famiglie e insegnanti (ed educatrici). Se il problema può essere già presente a monte, il mondo pedagogico non può e non deve scotomizzarlo, come è accaduto negli ultimi trent'anni. In figura 1 emerge una escalation dovuta all'inconsapevolezza dei passaggi avvenuti nel corso dello sviluppo del bambino.



Una situazione di errori perpetrati nel tempo a causa di diverse modalità di inconsapevolezza in relazione alla competenza critica a livello mediaeducativo.

Come si nota, la catena generazionale si avvia molto presto, nel senso che una madre "distratta" potrebbe non accorgersi del problema del contatto oculare, aprendo una fessura di indeterminazione che la porterà a constatare, oppure no, la disattenzione in relazione alla gestione dei propri schermi e di quelli dei suoi figli (apprendimento negativo in due generazioni). Con tutta probabilità, il bambino del nido diviene adolescente con un'esperienza non osservata e mal tramandata, che non gli consente di introiettare i valori o i disvalori digitali, avendo mancato un solido sviluppo alla scelta delle modalità biologiche e digitali con comportamenti e atteggiamenti armonici. Infine, insegnanti e educatrici dovranno sempre più tener conto, viste le difficoltà precedenti, di uno scollamento tra l'idealità mediaeducativa e le attività e progettualità disarmoniche, stonate e

asimmetriche che, nel tempo, dovranno poter ribaltare la questione, costituendo nuove forme di attività formative che, tuttavia, dovranno essere più frequenti e incisive. Ciò che conta oggi è rinunciare a situazioni isolate, pensando a un complesso di elementi che potranno agire in modalità plastica, continuativa e sistemica, allo scopo di assicurare, anche in situazioni ricorsive, l'importanza di apprendere dagli errori, grazie alle condotte ispezionate nel tempo per imparare le traiettorie e gli sviluppi di tutta una serie di problematicità da tramutare in opportunità.

Per tornare allo 0-3, Carlotta Bizzarri (in Di Bari – Mariani) spiega l'approccio riscontrato in relazione alla formazione legata a una pratica robotica. Noi ci fermiamo alla formazione stessa, poiché abbiamo osservato le medesime dinamiche in altri contesti formativi:

[...] preliminarmente, è stato somministrato alle educatrici un breve questionario su RE e nuove tecnologie dal quale è emerso un aspetto ambivalente collegabile alla categoria "negativo in pratica/positivo in teoria". Infatti, da una parte nessuna delle due aveva mai sentito parlare né di ME (Media Education), né di RE (Robotica Educativa), né di coding, né avevano mai impiegato dispositivi digitali durante le attività con i bimbi o sondato tra i genitori le abitudini "mediali o tecnologiche" dei bambini, né tanto meno hanno dimostrato di saper definire in modo esaustivo cosa fosse un robot. Dall'altra parte però si sono dimostrate concordi nell'utilità dell'introduzione delle TIC anche al nido sia per dare un input di "corretto utilizzo" alle famiglie, sia per stimolare abilità, non proponendole nelle attività di routine in cui la creatività, l'interiorizzazione e la fantasia devono prevalere. Tuttavia, differiscono nel credere opportuno che il sistema nido debba occuparsi della tematica dell'uso consapevole delle nuove tecnologie da parte dei bambini e delle loro famiglie attraverso azioni di ME (184).

Per non concludere

La gran parte delle educatrici del nido hanno una grande intelligenza pratica, coadiuvata dalla creatività e dalla capacità di intervenire on-time, e in tutti i giorni lavorativi, in diversi scenari che si creano istantaneamente. Tuttavia, dal punto di vista del metodo mediaeducativo occorre una formazione mirata per osservare, raccogliere e valutare percorsi che possano essere di grande utilità per la ricerca. La testimonianza riportata qui sopra, evidenzia alcune lacune che tuttavia non possono essere addebitate alle educatrici. Noi suggeriamo di partire con un'ancora che possa essere pensata come fulcro per buona parte delle attività, ovvero l'immagine e, nello specifico, la fotografia. L'immagine in sé può già ispirare il bambino e cominciare a verificare e valutare la presenza di determinate forme, oggetti, persone, animali, piante e così via. Questo è il primo approccio alla competenza di fruizione, della lettura e della scrittura, ovvero

✓
di analisi del rapporto tra queste forme, anche se abbozzate e rudimentali. Recuperare percorsi mediaeducativi già costruiti in passato, serve per imparare la progettualità e, allo stesso tempo, le potenzialità di questi percorsi, ovviamente riducendo alcuni aspetti, mantenendo il senso della traiettoria della pianificazione. Sappiamo, tuttavia, che gli schermi non solo legati al soggetto singolo ma è sostanzialmente un problema sociale, quindi non si tratta solo di agire nei singoli contesti, ma risulta constatare che il problema è sistemico, temporalmente e spazialmente parlando.

Bibliografia

Bizzarri C. (2018), "Il dado è tratto: La robotica educativa incontra la Media Education nella continuità nido-infanzia", in C. Di Bari, A. Mariani (a cura di), *Media Education 0-6*, Anicia, Roma.

Di Bari C., Mariani A. (a cura di) (2018), *Media Education 0-6*, Anicia, Roma.

La Barbera D. (2010), "Le dipendenze tecnologiche in adolescenza: aspetti teorici e dati di ricerca", in V. Caretti, D. La Barbera, *Addiction*, Cortina, Milano.

Tisseron S. (2016), *3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, La Scuola, Brescia.

Volpi B. (2014), *Gli adolescenti e la Rete*, Carocci, Roma.