

ISBN 9788891789457

Ricerca e didattica per la scuola dell'infanzia

Contributi per la formazione dei docenti

a cura di Erminia Ardissino,
Cristina Coggi, Marisa Pavone



**Percorsi
di ricerca**

FrancoAngeli

Copyright © FrancoAngeli

N.B: Copia ad uso personale. È vietata la riproduzione (totale o parziale) dell'opera con qualsiasi mezzo effettuata e la sua messa a disposizione di terzi, sia in forma gratuita sia a pagamento.

L'attività di ricerca che ha portato alla pubblicazione di questo volume si è svolta nell'ambito del Progetto di Eccellenza del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino.



La pubblicazione del presente volume è stata realizzata con il contributo dell'Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione.

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2019 2020 2021 2022 2023 2024 2025 2026 2027 2028

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti 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 fotocopie 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 CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

Stampa: Geca Industrie Grafiche, Via Monferrato 54, 20098 San Giuliano Milanese.

Indice

Presentazione , di <i>Renato Grimaldi</i>	pag.	7
Redi Sante Di Pol tra memoria e ricerca storico pedagogica , di <i>Giorgio Chiosso</i>	»	9
Pubblicazioni scientifiche di Redi Sante Di Pol	»	16
I. L'istituzione e la sua storia		
1. Dall'Asilo infantile alla Scuola dell'infanzia: le trasformazioni pedagogiche e istituzionali dell'istruzione infantile , di <i>Redi Sante Di Pol</i>	»	23
2. L'educazione infantile a Torino nel XIX secolo: istituzioni, metodi e pratiche didattiche , di <i>Maria Cristina Morandini</i>	»	32
3. La scuola paritaria nel sistema nazionale di istruzione , di <i>Cristina Bertolino</i>	»	45
4. Scuola dell'infanzia e disabilità: uno sguardo storico , di <i>Mario Martinelli</i>	»	65
II. Didattica e formazione degli insegnanti		
5. Criteri di qualità dell'insegnamento nella scuola dell'infanzia e mediazione didattica. Prospettive teoriche , di <i>Daniela Maccario</i>	»	81
6. L'educazione digitale parte dallo 0-6 , di <i>Elena Corelli e Alberto Parola</i>	»	94

7. Costruire ambienti democratici e interculturali nella scuola dell'infanzia , di <i>Isabella Pescarmona</i>	pag.	109
8. Luoghi come mediatori di relazioni: educare all'incontro con l'altro in età prescolare , di <i>Cristiano Giorda e Anna Granata</i>	»	119
9. Identità, tradizione, generazione. Densità e valore del narrare in educazione , di <i>Carlo M. Fedeli</i>	»	129
10. Quali competenze per i futuri insegnanti di bambini con fattori di rischio? Una sfida per la didattica universitaria , di <i>Cristina Coggi, Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre</i>	»	142
III. Ricerca e campi di esperienza		
11. Educare alla lingua nell'età prescolare: esperienze in diacronia , di <i>Alda Rossebastiano, Elena Papa, Daniela Cacia</i>	»	167
12. Lessico e poesia, storie e teatro nella scuola dell'infanzia , di <i>Erminia Ardissino e Simona Iaria</i>	»	180
13. Infanzia e natura. Il valore dell'esperienza tra 'dentro' e 'fuori' , di <i>Anna Perazzone e Marco Davide Tonon</i>	»	195
14. Didattica laboratoriale e Scuola dell'infanzia: percorsi sperimentali in ambito scientifico , di <i>Giuseppina Cerrato, Francesca Turco, Sara Morandi, Enzo Laurenti</i>	»	211
15. La forma dell'acqua: didattica delle scienze fisiche nella scuola dell'infanzia , di <i>Matteo Leone</i>	»	224

6. *L'educazione digitale parte dallo 0-6*

di *Elena Corelli e Alberto Parola**

1. Introduzione

La questione 'digitale' è oggi molto dibattuta, da differenti punti di vista: educativo, biologico, clinico, psicologico, antropologico. Possiamo sostenere che rappresenti la zona d'ombra di una fondamentale questione epistemologica. In sostanza, intendiamo dire che, data l'accelerazione degli ultimi tre decenni in relazione al tema e ai processi ad esso correlati, l'adulto pare non essere in grado di comprendere una serie di aspetti fondamentali in relazione a come crescere le nuove generazioni, circa condotte, pensieri, emozioni dei cosiddetti *millennials*. In molti incipit di articoli di giornale, ma scientifici, in materia di digitale, nelle prime righe compare molto spesso la parola «ormai», come se si fossero create le condizioni nel determinare un 'fermo immagine' dell'oggetto d'analisi, in ritardo rispetto al suo passaggio nel campo percettivo dell'osservatore. In altre parole, quell'*ormai* potrebbe rappresentare anche un'ammissione di colpa riferibile a un diffuso e reciproco senso di inadeguatezza (di adulti e ragazzi). Il problema di base, tuttavia, al di là della capacità di seguire (o inseguire) l'oggetto e di interpretarne i movimenti e le trasformazioni, sta nell'urgenza di adottare pratiche educative a partire già dal secondo anno di età: in tal caso diamo per scontato il fatto che prima di quel momento il bambino non abbia compiuto esperienze di schermi eccessive e continuative, in special modo di Tv e tablet. Da questo punto di vista Tisseron (2017) parla chiaramente, riferendosi sia alla fascia 0-3 sia a quella 3-6. Egli afferma che, in primo luogo, il bambino «ha bisogno di costruirsi i propri riferimenti temporali e spaziali» (ivi, 135) e se usa un tablet lo dovrebbe sempre fare con l'accompagnamento di un adulto, giocando insieme con *app* adatte. In questo caso l'approccio si dirige verso l'uso *tutelante* dell'adulto. Tra i 3 e 6 anni, «il bambino ha bisogno di scoprire tutte le sue possibilità sensoriali e manuali» (ibidem), mentre il genitore è chiamato a stabilire regole (conoscendo gli strumenti). Non vieta i video giochi (su questo noi siamo

* Elena Corelli ha scritto i paragrafi 2, 3 e 4, mentre Alberto Parola i paragrafi 1, 5 e 6

d'accordo), a patto di giocare insieme ad altri (familiari o pari). Dunque, dai 3 anni occorre allentare l'impostazione esclusivamente protettiva, per compiere scelte più flessibili, tuttavia costantemente monitorate.

Due aspetti, in tal senso, si rivelano fondamentali: la necessità di a) costruire punti di riferimento corporei e senso-motori (annusare, sentire, assaggiare, toccare, scuotere, lanciare, osservare, rincorrere) e b) quelli temporali, tra i quali i ritmi regolari, la ripetizione di eventi e situazioni, episodi routinari, racconti, letture, concetti temporali di *prima – durante – dopo*, che spesso vanno ad interagire, intrecciarsi e fondersi con le *affordances* digitali. Questi incontri-scontri con il digitale possono sempre creare condizioni positive per quanto riguarda lo sviluppo del pensiero e delle emozioni e, allo stesso tempo, interferire con i processi attenzionali e del ragionamento del bambino e i vissuti che derivano da sequenze (televisive e su altri supporti) disturbanti, immagini non comprensibili, ritmi accelerati e così via. Il ruolo sostanziale dell'adulto dovrebbe essere quello di gestire i primi, di apprendere dalle esperienze del bambino (l'apprendimento deve essere sempre reciproco) e di limitare i secondi.

Ma vediamo come procedere. I successivi paragrafi rappresentano situazioni che si possono realizzare all'interno del contesto della scuola dell'infanzia, i quali ci serviranno per stabilire le basi per una cultura della digital education 0-6, queste ultime nelle conclusioni.

2. Scuola, tecnologie e Media Education

Michele, 3 anni compiuti da circa 3 mesi, raccoglie fiducioso un pennarello rosso e lascia con entusiasmo il suo segno su un bel foglio bianco. La mamma, che osserva la scena, nel primo giorno di inserimento del figlio alla scuola dell'infanzia, lo guarda estasiata ed esclama «Vedi Michele, è bello anche colorare con i pennarelli, sui fogli, non solo sul tablet!».

Se chiedessimo agli insegnanti in servizio negli ultimi dieci anni, certamente scopriremmo che la maggior parte di loro, se non la quasi totalità, si è ritrovata ad assistere ad episodi come questo. E questo, lo garantiamo, è un episodio realmente accaduto. Con tali premesse, non stupisce dunque il titolo di questo contributo.

Una delle obiezioni che più spesso circola nelle scuole è «Noi a scuola non vogliamo lavorare con computer e digitale in genere, perché i bambini passano già tanto di quel tempo davanti alla televisione, al pc, al tablet e allo smartphone, che proprio ci rifiutiamo di aggiungerne dell'altro!». A questa presa di posizione, ancora troppo spesso, si aggiungono arroccamenti sulle personali carenze in fatto di tecnologie: «Ah, io non so nemmeno da che parte si accende un computer», fino ad arrivare a «Quando andavo a

scuola io, tutte queste diavolerie tecnologiche non c'erano e noi siamo cresciuti molto meglio!».

Sentenze lapidarie che facilmente raffreddano gli entusiasmi anche dei più convinti paladini dell'uso delle TIC nella scuola.

Come ci dimostra l'esperienza di chi lavora in particolare nelle scuole, ma non solo, e di quasi tutti i genitori di oggi, i bambini vengono a contatto diretto (attivo e passivo) con gli schermi fin da piccolissimi, potremmo dire fin da appena nati. Ed ecco allora che diviene inevitabile riflettere sulla reale necessità, per non parlare di urgenza, di abbassare l'età in cui iniziare a lavorare sullo sviluppo del pensiero critico e di un utilizzo consapevole delle tecnologie.

Non solo. Se siamo consapevoli del fatto che le tecnologie possano rappresentare anche un'eccezionale opportunità di sviluppo dell'apprendimento, possiamo e dobbiamo altresì individuare utilizzi educativamente e didatticamente efficaci, anche per la fascia di età 0-6.

Quando parliamo di Media Education, pensiamo alle capacità di accedere, analizzare, valutare e produrre messaggi, in qualsiasi forma comunicativa. La Media Education è, secondo il nostro pensiero, trasversale, fa riferimento ad un insieme di competenze che accompagnano il nostro vivere quotidiano, in relazione a tutti i linguaggi mediali (non solo quello digitale, ma ad esempio tutte le arti espressive, come la danza, il teatro, la musica e così via).

Nel distinguere tra educazione *ai* media, *con* i media e *per* i media, inoltre, qualsiasi formatore, insegnante e genitore, può identificarsi in quell'area che maggiormente lo/la rappresenta, in fatto di educazione. Ciò che intendiamo dire è che in un'educazione *ai* media, chi educa si propone di fornire gli strumenti per affrontare al meglio il mondo mediale, e di conseguenza l'attenzione è sia sui messaggi e sui loro significati, che sui mezzi; in un'educazione *con* i media, il focus non è più sul medium, ma sul contenuto e l'uso dei media rappresenta un'opportunità ulteriore; nell'educazione *per* i media, infine, mettiamo insieme i due elementi precedenti, per poter imparare a costruire in maniera professionale messaggi, con l'uso di strumenti mediali.

Il passaggio delicato, ma cruciale, sta, dunque, nell'aspetto metacognitivo, poiché nella missione media educativa non ci si accontenta più di lavorare sul *problem solving*, ma si diviene parte attiva di un processo di acquisizione della competenza di *questioning*: non più solo capacità di risolvere situazioni problematiche, ma attitudine a individuare e formulare le domande più adatte al contesto. L'educatore, l'insegnante, il genitore, in sostanza chi si occupa di educazione, sa perfettamente che intorno ai 3 anni il *questioning* diviene uno dei principali filtri dell'apprendimento del bambino. Inizia, con buona pace dell'adulto, il faticosissimo, ma incredibilmente affascinante, periodo delle domande. Possibilmente quelle scomode, quelle

che i genitori e gli insegnanti spesso preferirebbero evitarsi. Eppure, ben sappiamo quanto siano essenziali le domande e quanto altrettanto fondamentali siano le risposte. Le risposte dell'adulto rappresentano la mediazione tra il mondo reale ed il mondo immaginato e immaginario dal bambino, ovvero ciò che consente al piccolo di costruire i suoi personali modelli del mondo attorno a lui. Ed ecco quindi che, nuovamente, la chiave è la mediazione e il fine ultimo è l'autonomia critica. Non ci limitiamo ad insegnare ai bambini ad utilizzare i dispositivi digitali, a saper leggere i messaggi mediali e ad essere in grado di produrli, quando sono in un contesto protetto come quello scolastico, con l'insegnante o l'educatore.

Attraverso l'educazione ai media l'insegnante canalizza il suo impegno nel far sì che queste diventino effettive competenze. Crediamo fermamente che con costanza ed esperienza, mettendo insieme abilità, conoscenze e capacità riflessive e meta cognitive, i nostri piccoli possano essere in grado, nel tempo, di saper scegliere gli strumenti, comprendere i messaggi, esprimere giudizi personali e raccontare se stessi e le proprie esperienze.

3. Le cinque aree di competenza mediale declinate sullo 0-6

Nel 2006, il MED (Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione), ha raccolto, nel testo *Primi passi nella Media Education* (Ceretti, Felini, Giannatelli, 2006), una serie di proposte operative per la scuola primaria e per l'ultimo anno della scuola dell'infanzia. Nel testo, un gruppo di ricerca composto da docenti universitari ed insegnanti ha sistematizzato quelle che l'associazione definisce come le cinque aree di competenza mediale. Esse sono Lettore, Scrittore, Fruitore/Spettatore, Critico, Cittadino.

Così come pensiamo ai *Campi di esperienza* (MIUR, 2012) della scuola dell'infanzia, che superano il concetto di semplice attività, proponendosi come aree in cui il bambino agisce, scopre, conosce, sperimenta, ma soprattutto riflette, anche le aree di competenza mediale individuate dal MED vanno intese in un'ottica trasversale ai contenuti e ai temi che proponiamo nei nostri contesti educativi.

Nell'ottica di un vero e proprio sviluppo di competenze, si affrontano temi, si sviluppano argomenti e si connettono sapere, saper fare e saper essere, a 360°. Conoscenze e abilità, s'intrecciano all'uso costante del pensiero critico, passando attraverso la creatività e la sperimentazione in prima persona, fino ad arrivare alla consapevolezza della responsabilità e dell'impegno civico a livello personale, di cui ciascuno dispone nella nostra società così fortemente medializzata e digitalizzata.

3.1. Lettore

Luigi ha 2 anni, insieme ai suoi compagni del nido e all'educatrice sta guardando un video su Youtube, attraverso lo smartphone. L'educatrice ha scelto appositamente quel materiale e quello strumento, perché intende raccontare ai bambini una storia particolare: la storia del fuoco. Non può accenderne uno vero nei locali, ma vuole che i bambini vedano l'oggetto delle loro prossime scoperte ed esperienze. Il video ha una bella canzone ritmata di sottofondo e mostra immagini di fuochi diversi, il fuoco nel caminetto, il fuoco nel bosco, il fuoco del fornello e così via. Luigi, come i suoi compagni, ascolta e guarda affascinato le immagini. Le attività sul tema proseguono per diversi giorni e spaziano dal dipingere il fuoco con dita e pennelli, al cantare canzoni su di esso, al costruire un piccolo caminetto, giocando con i legnetti e la carta velina rossa, all'osservare candeline accese e molte altre ancora. Un paio di settimane dopo, Luigi si presenta trionfante dalla maestra, con in mano un pezzo di carta velina rossa e guardando prima l'educatrice, poi il suo smartphone appoggiato sulla mensola e, mostrando il materiale che ha in mano, esclama a gran voce: «coco» «mefono». Luigi è un lettore mediale. L'educatrice sa che «coco» significa 'fuoco' e che «mefono» significa 'telefono' e raccoglie immediatamente lo stimolo del bambino, verbalizzando la sua richiesta: «Vuoi vedere il video del fuoco sul telefono?». Luigi, che si sente ascoltato e compreso, fa un cenno affermativo convinto e insieme all'educatrice e ai compagni si gode il video e la bella canzone.

Il lettore mediale sa che i messaggi mediali sono costruiti con dispositivi diversi. Luigi non è ancora conscio della sua capacità di leggere media diversi, ma è certamente in grado di farlo e l'educatrice, mediando tra il bambino e lo strumento, pone i primi semi di consapevolezza.

3.2. Scrittore

Alla scuola dell'infanzia Maria, che ha 3 anni e mezzo, studia incuriosita le espressioni della maestra, che racconta una fiaba, leggendo il libro Che rabbia (D'Allancé, 2014). Al termine della lettura, i bambini sono liberi di giocare un po' in autonomia e Maria si dirige al tavolo, con il suo bارتolo dei pennarelli in una mano e un foglio bianco nell'altra. Si siede e, per più di mezz'ora, lavora concentrata al suo progetto. Quando si ritiene soddisfatta del risultato, chiama la maestra a gran voce. «Guarda maestra!» esclama sventolando il foglio. Dopo le classiche lodi generiche sul disegno (che la maestra in realtà capisce decisamente poco), ecco la classica domanda: «Mi racconti la storia che hai disegnato?». Maria non aspetta altro. «Questo è Roberto che è arrabbiato e questa è la cosa Rossa

che esce dalla bocca di Roberto. Fa tutte quelle cose brutte, perché è arrabbiata!». Indica due figure, una più simile ad un corpo, con testa e gambe, e l'altra (la «cosa»), un grosso cerchio colorato di rosso.

Maria sta sviluppando la sua competenza di scrittrice mediale. Lo scrittore mediale comprende che i messaggi hanno intenzioni comunicative diverse e prova a produrli e/o riprodurli, interpretandone il significato.

3.3. Fruitore

Da qualche tempo le maestre stanno mostrando ai bambini del gruppo degli scoiattoli (i 4enni) i cartoni animati di Pingu¹ (utilizzando la Tv o, se il gruppo è più piccolo, il tablet) e leggono i suoi libri. Si confrontano sui significati delle brevi storie e sulle diverse caratteristiche dei personaggi, sugli ambienti e sui linguaggi utilizzati. Ragionano sulle differenze e sulle somiglianze tra video e libro e provano a realizzarne rappresentazioni grafiche e altri tipi di riproduzioni.

Daniele ama molto questi momenti. Pingu è un personaggio che gli piace e che trova simpatico. Lo ha detto spesso alla maestra e quando è il momento di questa attività, lui è il primo a sedersi sul tappeto, pronto per guardare ed ascoltare. Dopo qualche settimana, la maestra chiede ai bambini di scegliere se ascoltare la lettura del libro o guardare il cartone animato. Il gruppo non sa decidersi: i bambini, sulla base dei loro stili di apprendimento (Gardner, 2002) naturalmente prediligono uno o l'altro mezzo. A questo punto l'insegnante chiede ai bambini di motivare la loro scelta. Daniele non ha dubbi e spiega sicuro che preferisce il cartone animato, perché i personaggi si muovono «per davvero» e vede sempre cosa succede. Pochi giorni dopo, la maestra ripropone al gruppo la scelta, ma questa volta Daniele fa una scelta diversa. «Mi piace maestra, quando fai Pingu. Mi fai ridere», spiega dopo aver scelto la lettura del libro.

Che Daniele abbia ben chiaro il perché delle sue scelte, lo rende un piccolo fruitore, che sta imparando a scegliere, sulla base di motivazioni personali del tutto logiche, la modalità di fruizione che preferisce.

3.4. Critico

Con il gruppo dei più grandi, i bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, le maestre stanno lavorando sull'alimentazione sana. Hanno già utilizzato diversi strumenti, tra i quali anche quelli digitali, come alcu-

¹ *Pingu* è una serie animata per bambini realizzata in Svizzera e scritta dal regista tedesco Otmar Gutmann. È stata trasmessa per la prima volta in televisione il 26 maggio del 1986. Si tratta di un cortometraggio realizzato tramite la tecnica della *claymation*.

ne app e dei video. Ora però hanno chiesto ai bambini di ragionare sui messaggi pubblicitari. La pubblicità, specialmente quella per i prodotti alimentari, è molto spesso indirizzata proprio ai bambini, anche se chi acquista sono i genitori; in questo modo l'azienda produttrice passa attraverso i bambini per arrivare ai genitori, facilitandosi enormemente il lavoro. Tutti i genitori hanno sicuramente presente quanto sia impegnativo andare a fare la spesa con i figli che insistono per ottenere ciò che vogliono, ovvero quello che hanno visto «in Tv». E i pubblicitari lo sanno.

Ma l'adulto sa bene che molte pubblicità sono spesso ingannevoli e che se esse proprio non promuovono come sano un alimento che non lo è per nulla, di sicuro fanno molta attenzione a nascondere e omettere le caratteristiche negative del prodotto.

Marco ed Angy giocano al supermercato, ma questa volta al posto dei prodotti sugli scaffali, ci sono bambini che li pubblicizzano. I compagni, infatti, hanno il compito di invitare i 'clienti' ad acquistare proprio quel prodotto che stanno sponsorizzando. Non è difficile immaginare la scena. Andrea richiama l'attenzione di Marco con una (finta) busta di minestra surgelata in mano «Comprami, sono buono, sono sano, faccio bene alla salute e sono anche bello da vedere, perché sono molto colorato». Karima ha un compito più difficile: sa che Marco ed Angy devono fare la spesa per i loro bambini, perciò sa che vorranno comprare alimenti sani, ma lei deve vendere delle merendine. «Comprami! Sono buonissima, sono fatta con tanto latte che fa tanto bene ai tuoi bambini. Se mi compri, i tuoi bambini saranno molto felici». Angy non ci pensa su due volte e infila nel carrello la scatola delle merendine.

Al termine del gioco simbolico, nel quale il gruppo si è scambiato spesso i ruoli, passando da venditore a compratore e viceversa, i bambini verbalizzano l'esperienza. Sono concordi nel dire che le merendine siano buone, ma affermano che non fanno bene. «La pubblicità ci dice una bugia!» è la sentenza di Marco, ma Angy specifica: «Non è vero, ha detto che il latte fa bene, non la merendina. Ma io la volevo perché così i miei bambini erano contenti». Dopo qualche istante di silenzio, in cui Angy ha un'espressione molto concentrata, aggiunge: «Ma la pubblicità non ci dice tutta la verità. Non ci dice delle cose. Non ci dice che fa male. Dobbiamo saperlo noi. Lo impariamo a scuola e da mamma e papà!». Nel corso delle settimane successive, i bambini guardano alcuni spot pubblicitari televisivi che conoscono molto bene e, sempre più, le riflessioni del gruppo si rafforzano nel prendere consapevolezza di quanto i messaggi possano essere alterati, modificati, raccontare mezze verità e così via.

L'insegnante prosegue la riflessione, fino a che i bambini hanno esaurito i loro punti di domanda e sono tutti d'accordo con Angy: certe cose «Dobbiamo impararle noi»: i messaggi mediali non raccontano sempre la verità. Prima Angy e poi i suoi compagni, hanno fatto i primi passi nello

sviluppo del pensiero critico, un primo approccio alla ricerca del punto di vista di chi ha scritto il messaggio. Inizia la ricerca di una verità che troppo spesso rischiamo di non vedere nemmeno noi adulti. Pensiamo anche solo alle fake news e all'infinità di materiale presente in internet, come facciamo a stabilire l'affidabilità delle informazioni? Un percorso di apprendimento, questo, che parte fin dalla scuola dell'infanzia e prosegue fino all'età adulta.

3.5. Cittadino

Adam ha appena compiuto 9 anni, frequenta la quarta alla scuola primaria e si sente quasi un adulto. Racconta all'insegnante che a casa mamma e papà sono molto preoccupati perché sempre più sentono parlare di cambiamenti climatici e rischi per l'ambiente e lui percepisce queste preoccupazioni molto chiaramente. Se ne parla a cena, si fa attenzione ai piccoli sprechi e si cerca di fare quello che ogni cittadino può e dovrebbe fare: rispettare il più possibile il mondo in cui vive.

Da pochi giorni hanno iniziato ad affrontare l'argomento 'clima' in geografia e Adam vive le lezioni con molta partecipazione, anche emotiva. Vorrebbe che tutta la classe capisse il suo punto di vista e la preoccupazione della sua famiglia.

Il maestro propone ai bambini di cercare informazioni sul tema dei cambiamenti climatici e portare a scuola il materiale, per capire meglio cosa sta succedendo e di cosa si sta parlando. Adam è euforico e, come i suoi compagni, porta a scuola il materiale. Ha un libro sul clima e il tablet del papà, con un video salvato nella cartella documenti. L'insegnante divide la classe in piccoli gruppi e propone un lavoro cooperativo, che consiste nel mettere insieme i materiali, per realizzare un lapbook, un cartellone interattivo, con tutte le informazioni raccolte. Una volta concluso il lavoro, ciascun gruppo espone il proprio lapbook e ne spiega alla classe i contenuti. Adam, nel lapbook del suo gruppo, ha voluto inserire il link del video che gli ha mostrato il papà ed il maestro decide di utilizzare la LIM per condividere con la classe il video. In occasione della manifestazione che ha avuto inizio con il movimento Fridays For Future, i ragazzi scesi in piazza a Roma hanno spiegato le loro ragioni e rivolto appelli a politici e governanti. Il gruppo ascolta le parole dei ragazzi nel video, in un silenzio quasi irrealistico per una classe quarta. Sentir parlare chi ha solo qualche anno in più, ma sembra così 'grande', ha un impatto fortissimo sui bambini, che animano una discussione di gruppo piena di riflessioni e di attenzioni che vanno ben oltre la semplice fruizione del video. Il messaggio, che Adam ha voluto portare ai compagni e che la classe ha colto perfettamente, è molto chiaro: «Non c'è più tempo! Dobbiamo fare qualcosa».

La competenza di cittadinanza mediale implica che il bambino/ragazzo sia consapevole del fatto che i media mettono in relazione le persone e costruiscono la società, nel bene e nel male. Adam è consapevole del fatto che questo video può 'smuovere' qualcosa nei compagni, può aiutarli a capire meglio la realtà e a mettersi in relazione gli uni con gli altri per raggiungere un obiettivo. Il cittadino mediale non è solo consapevole, agisce di conseguenza. Proprio come Adam, che condivide le sue preoccupazioni con la classe e si attiva perché qualcosa venga fatto. I ragazzini partecipano alle manifestazioni del proprio paese, si fanno promotori di iniziative legate al rispetto per l'ambiente, presso le loro famiglie e gli ambienti che frequentano. Non sono più solo spettatori, ma sono attori, sono cittadini.

4. Le 4 C dell'educazione (ai media) nella fascia 0-6

Se concordiamo sul fatto che la mediazione dell'adulto sia fondamentale, ci rendiamo conto che allontanare i bambini dalle tecnologie, non ha ovviamente la minima efficacia sullo sviluppo delle competenze medialità.

Non possiamo aspettarci che i bambini siano in grado di gestire il proprio *essere on line*, se non hanno acquisito prima tutta una serie di strumenti. L'adulto che ha un ruolo educativo, di qualsiasi natura, si trova ad avere enormi responsabilità e spesso si sente inadeguato di fronte alla (pre)potenza delle tecnologie che invadono la vita anche dei più piccoli. Abbiamo raccolto i passi che riteniamo essere i primi irrinunciabili elementi da tenere sempre a mente, quando siamo nella relazione con bambini, di ogni età, fin dai primi mesi. Il nostro compito è attivare una *Comunicazione*, creare la *Condivisione* dei contenuti e delle esperienze, stimolare il *Confronto* tra idee e opinioni diverse, su quanto osservato, ascoltato e via dicendo e favorire la presa di *Consapevolezza* da parte dei bambini sui messaggi e sugli strumenti medialità e digitali.

Non si tratta di step consequenziali tra loro, ma di regole da mettere in atto contemporaneamente, in qualsiasi momento, in ogni luogo, ad ogni occasione. E, ben sappiamo, le occasioni per entrare in relazione con i nostri bambini, sia che siamo gli insegnanti o educatori, sia che siamo genitori, sono pressoché infinite. La relazione è certamente il punto di partenza, perché senza una relazione di fiducia, non possiamo immaginare di attivare una *comunicazione* efficace. Il bambino si riconosce attraverso l'intersoggettività, lo sguardo in cui l'adulto dice al bambino «Ti vedo, tu sei davanti a me, ti riconosco e ti comprendo» (Ammaniti, Gallese, 2014).

«Com'è andata oggi?» chiede il papà a Giulio, uscendo dal cancello della scuola dell'infanzia. «Bene!», risponde il bambino. «Cos'avete fatto?» tenta ancora il papà. «Niente.» Conclude lapidario suo figlio. Chi ha a che fare con i bambini, sa che è molto raro che raccontino quel che è successo a

scuola, in particolare su richiesta. Quando invece è il momento di andare a dormire, sembra che fiumi di esperienze abbiano costellato la giornata del piccolo, che non smette più di parlare e non vuole saperne di chiudere gli occhi e spegnere la luce. La *condivisione* delle esperienze non è sempre automatica, anzi, il più delle volte va proprio cercata, ma è sempre più importante dedicarvi tempo di qualità e attenzione totale, soprattutto sfruttando le occasioni che il bambino stesso ci fornisce. Negli ambienti scolastici, in quelli per la fascia 0-3, come nelle scuole dell'infanzia, il tempo da dedicare all'ascolto dei bambini deve recuperare un ruolo centrale: troppo spesso, infatti, ci lasciamo coinvolgere nel vortice delle 'cose da fare'. Dedicare un momento di routine alla condivisione delle esperienze di ciascuno ha un potentissimo influsso sullo stato d'animo dei piccoli, che, oltre a sentirsi protagonisti, con il tempo imparano ad attendere il proprio turno di parola, a rispettare il turno e la parola dei compagni, ad interagire con loro, chiedendo, ad esempio, maggiori informazioni, oppure stimolando la curiosità altrui scegliendo con cura le parole da utilizzare e l'esperienza da raccontare.

Dalla curiosità per ciò che gli altri raccontano, può certamente nascere uno stimolante *confronto*, che richiede attenzione, partecipazione, riflessione e, nel tempo, l'affinarsi delle competenze verbali, argomentative, espressive. Il ruolo dell'educatore è sempre più quello del regista. Una regia educativa (Parola, 2012) ben strutturata, che raccoglie il punto di vista e l'esperienza di ciascuno, restituendola, mediandola, facendosi ponte tra le diverse narrazioni. Così come i media rappresentano e interpretano la realtà, ogni messaggio, viene a sua volta interpretato dai bambini, in forme e modi che noi adulti spesso non possiamo neanche lontanamente immaginare. Queste analisi, che avvengono in maniera del tutto naturale, hanno un ruolo formativo, nel bene e nel male. Il confronto è ciò che permette all'educatore, all'insegnante e al genitore, di aiutare il bambino a costruire interpretazioni positive, utili, efficaci, costruttive e stimolanti. In sintesi, rappresentazioni e modelli che siano educativi.

Nel mondo legato alla primissima e prima infanzia, ancora oggi, senza però voler generalizzare eccessivamente (esistono numerose realtà pregevoli), l'idea comune è che le tecnologie siano esclusivamente una sorta di baby sitter: facilmente accessibili, tengono il bambino impegnato per lungo tempo, mentre l'adulto può dedicarsi ad altro, con annesso senso di colpa, che in seguito lo assale. La questione è naturalmente molto più complessa. Sicuramente non possiamo più fare finta di non accorgerci che i media contribuiscano alla costruzione dell'immagine che il bambino ha di se stesso. Esattamente il motivo per cui inizialmente, un tempo, venivano demonizzati i fumetti, in seguito i cartoni animati e così via. Non solo la percezione di se stessi, ma anche la percezione del mondo esterno passa per buona parte attraverso gli schermi. Basti pensare a quanti bambini hanno o hanno avuto la possibilità di vedere dal vivo molti animali. In alcuni casi, specialmente

in contesti urbani e fortemente industrializzati, i piccoli non hanno modo di vivere queste importanti esperienze. Costruire nel tempo la *consapevolezza* che i media costituiscano una grande opportunità, se ben sfruttati, è una delle principali finalità della media education. Consapevolezza dello strumento, delle sue potenzialità, delle sue leggi. Avere tale padronanza, rappresenta, per chi si occupa di bambini nella fascia d'età 0-6 in primis, ma non solo, un punto di vista differente, che consente di approcciarsi alle tecnologie cercando e scegliendo gli strumenti più adatti al target, al contesto e agli obiettivi, avendo ben chiara la dimensione didattica ed educativa con cui esse possono essere impiegate. Auspichiamo, per concludere, non più il digitale come elemento esterno alla vita dei servizi 0-6, non più come qualcosa da contrastare e non più come antagonista dell'apprendimento sensoriale e motorio, ma Tecnologie con la T maiuscola: come costruzione di mondi (Rossi, 2009), come complementari ed integrate nella quotidianità, come qualcosa che supporta l'apprendimento passando attraverso canali nuovi, diversi, ma pur sempre esperienziali.

5. Questioni aperte

Oggi la Tv è soprattutto Youtube e, dal punto della profilazione editoriale, «il fenomeno più macroscopico ed evidente è la sotto-segmentazione dell'offerta *kids* che ha portato i principali gruppi presenti sulle diverse piattaforme a sviluppare una proposta ad hoc per il target pre-scolare distinta da quella rivolta ai bambini di 6 anni» (Aroldi, 2015, 90). Ciò significa varietà nella fruizione, ma un sostanziale aumento di responsabilità per quanto riguarda famiglie e insegnanti.

Teniamo prima di tutto presente che il bambino mostra un apprendimento del linguaggio che non è lineare, ma del quale possiamo riportare alcune importanti fasi: dall'esplosione del lessico tra 1 e 2 anni a una struttura nucleare (implicita ed esplicita) dopo i 2 anni, nonché all'imitazione delle frasi degli adulti, passaggio preparatorio per lo sviluppo dei rapporti sociali nel terzo anno di vita. Dai 4 anni in su, egli comincia a fornire resoconti di eventi passati e, intorno al quinto anno, a giocare con il linguaggio tramite indovinelli (Vignola, 2016, 86-9). Questi transiti devono innanzitutto essere conosciuti dagli adulti che hanno a che fare con questa fascia d'età per ragionare in termini di rapporto tra esperienza mediale/digitale e lo sviluppo del linguaggio del bambino, elemento essenziale per una crescita cognitiva ed emotiva sana. Inoltre, occorre anche assimilare il fatto che questo sviluppo deve necessariamente connettersi favorevolmente con le pratiche medialità di tutti i giorni, visto che i bambini sono continuamente esposti a schermi.

Per entrare maggiormente addentro alla questione ci affidiamo al pensiero narrativo, che risulta componente essenziale per la costruzione dell'identità del soggetto. Tale pensiero, una volta imbattutosi nel pensiero scientifico della scuola secondaria, non deve farsi sovrastare dalla legge della logica, bensì deve continuare a svolgere un ruolo determinante. Secondo Smorti (1994), verso i 2 anni «il bambino comincia ad usare termini verbali per riferirsi a stati interni nei contesti appropriati» (196-197); a 3 anni egli «compie una primitiva distinzione tra realtà e pensiero» (197) e a 4 si accinge «a rappresentarsi gli stati mentali altrui in un modo nuovo facendo uso della meta-rappresentazione» (ibidem). In riferimento alla relazione emotiva, «la comprensione degli stati d'animo altrui si sviluppa a partire dal secondo anno di vita» (ivi, 199), mentre prima dei 5 anni «le capacità di decentramento sono tali da permettere al bambino di fare uso della menzogna» (ivi, 200-201), in attesa dello sviluppo di un vero e proprio linguaggio performativo. Per quanto riguarda la costruzione di storie considerate come elementi condizionati da variabili contestuali, Pinto afferma che: «Quando la storia prodotta si basa su un'esperienza recente di vita reale o è stimolata da sequenze di immagini che raffigurano eventi familiari, i bambini fin dai 4 anni hanno in genere una performance migliore, in termini di coerenza narrativa, rispetto a quando viene chiesto loro di raccogliere storie verosimili senza alcun supporto» (Pinto, 2003, 56). In genere, noi riteniamo che la gestione educativa delle attività dei bambini nei primi anni di vita con regole chiare possa consentire loro di adottare una postura cognitiva nella direzione di una capacità, a sua volta, di organizzare al meglio la propria futura fruizione mediale. Ciò dovrebbe avvenire soprattutto in relazione ai primi approcci riferibili a esplorazioni mirate con motori di ricerca, allo scopo di non incorrere nell'errore di sovraccaricare la memoria di lavoro e in particolare l'esecutivo centrale, «ossia un sistema attenzionale a capacità limitata che controlla le informazioni di natura verbale, visuospaziale e l'integrazione tra le due» (Mammarella, Cornoldi, Pazzaglia, 2005, 145). Peraltro anche la teoria del carico cognitivo di Sweller del 1988 e dei principi dell'apprendimento multimediale di Mayer nel 2009 sostengono quanto andiamo dicendo. In buona sostanza, una efficace *digital education* nei primi anni di vita dovrebbe consentire un migliore approccio ai media nelle fasi successive e probabilmente un impatto emotivo sostenibile durante il periodo adolescenziale. Proprio da un punto di vista educativo, virando verso le famiglie, Rivoltella (in Di Bari, Mariani, 2018) fa riferimento, appunto, a una famiglia ibridata, «che normalmente vive le sue relazioni come sostenute, prolungate e surrogate dai media [...], che vive tra gli schermi la propria quotidianità» (ivi, 44), quella famiglia, a parer nostro, che rischia di più in relazione alle sue responsabilità educative, così immersa nei meccanismi medialità e dunque con una probabile base fragile di consapevolezza rispetto ai temi che stiamo trattando. Anichini e Bartolini

(in Di Bari, Mariani, 2008), viceversa, citano una ricerca interessante del 2015 di Chaudron, la quale ha prodotto uno studio comparativo sull'uso delle nuove tecnologie da parte di famiglie di alcuni stati della comunità europea². In sintesi, «le case sono ormai *Digital Homes* e tuttavia le tecnologie sono una parte importante, ma non dominante della vita dei bambini [...] i quali non sono poi così digitali come da più parti sostenuto. [Allo stesso tempo] non sono consapevoli di ciò che utilizzano e dei potenziali rischi a cui vanno incontro [adottando una modalità d'uso individuale]» (ivi, 93). Infine, «i genitori non sono così convinti dei benefici che l'uso delle tecnologie può avere sui loro figli in termini di sviluppo della creatività, immaginazione e sviluppo sociale» (ibidem). Insomma, un panorama vario che ci offre alcuni spunti di riflessione, ma certamente non una *road map* chiara e definita nella direzione di un curriculum che consentirebbe a molti di progettare un sano equilibrio tra la vita biologica e digitale di queste generazioni.

6. Osservazioni conclusive

Abbiamo aperto e chiudiamo con Tisseron. Egli nel suo libro *Guarda un po': immaginazione del bambino e civiltà dell'immagine* (2006) afferma che gradualmente il neonato a poco a poco stabilisce fiducia nel mondo e nelle rappresentazioni che se ne fa, accosta il tema dell'immagine e, di conseguenza al digitale, alla psicologia del profondo, grande assente nelle mappe teoriche delle ricerche, almeno quelle nel nostro paese. La fiducia cresce quando l'ambiente risponde alle sue aspettative, nel senso della madre sufficientemente buona di Winnicott (accostando il concetto di madre a quello di ambiente). Tisseron prosegue il ragionamento sostenendo che se tali condizioni si avverano, egli costruisce la sua 'illusione di onnipotenza', nel senso dell'immaginazione, ma anche nella realizzazione, facendo accadere le cose per davvero. Questo primo passaggio ci suggerisce che tutti i bambini del mondo che sono a contatto con i media si collocano *dentro* le immagini, nel senso dell'immersione e solo dopo *davanti* ad esse, ma per citare letteralmente l'autore, «la prima posizione è vissuta con tale intensità da lasciare un segno indelebile sui nostri desideri» (Tisseron, 2006, 16). Proseguendo:

Per questo, tutte le macchine creatrici di immagini costruite dall'essere umano ci permettono di riprodurre illimitatamente i due momenti e di passare costantemente dall'uno all'altro: immergerci completamente nelle immagini e crederci come se fossero vere, o al contrario porci di fronte a loro a una distanza criti-

² *Young Children (0-8) and Digital Technology. A Qualitative Exploratory Study Across Seven Countries.*

ca. Così i nostri due desideri sono inseparabili davanti a tutte le forme di immagine, ed è questo che ci spinge al contempo a cercarle e a crearle (ibidem).

In questo frammento ritroviamo il collegamento tra il bambino critico (la distanza) e il bambino scrittore (il creare con delle regole), ma anche la difficoltà ad uscire completamente dall'acquario del digitale.

Per legare le parti e chiudere il cerchio segnaliamo, riprendendo i racconti esperienziali, alcuni aspetti critici fortemente radicati nella cultura scolastica e familiare del nostro paese: il primo si riferisce alla reattività cronica degli insegnanti e al senso di inadeguatezza persistente dei genitori; il secondo fa riferimento all'urgenza di riequilibrare gli approcci (con, ai per i media) potenziando quello *ai media* poiché lavora sul metodo e non solo sullo strumento; il terzo si pone in relazione alla costruzione di modelli mentali del mondo del bambino, aspetto questo che può realizzarsi solamente con un approccio comprensivo e partecipativo nel rapporto ricerca/formazione all'interno di una comunità educante; il quarto alla possibilità che un potenziale cambiamento a livello didattico ci porti realmente verso le competenze (disciplinari e mediali/digitali) che, come sappiamo bene, possono essere sviluppate e valutate in modo efficace (sappiamo anche che in effetti le dinamiche interne della scuola impediscono che il percorso di avvicinamento sia vissuto al meglio); tali competenze possono anche essere, per così dire, accompagnate gradualmente.

Riferimenti bibliografici

- Ammaniti M., Gallese V. (2014), *La nascita della intersoggettività*, Milano, Cortina.
- Anichini A., Bartolini R. (2018), *Nuove tecnologie e bambini tra credenze e ricerca*, in C. Di Bari, A. Mariani (a cura di), *Media Education 0-6*, Roma, Anicia.
- Aroldi P. (a cura di) (2015), *Piccolo schermo*, Milano, Guerini.
- Ceretti F., Felini D., Giannatelli R. (a cura di) (2006), *Primi passi nella Media Education*, Trento, Erickson.
- D'Allancé M. (2014), *Che rabbia!*, Milano, Babalibri.
- Di Bari C., Mariani A. (a cura di) (2018), *Media Education 0-6*, Roma, Anicia.
- Gardner H. (2002), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (1987), tr.it. Sosio L., Milano, Feltrinelli.
- Mammarella N., Cornoldi C., Pazzaglia F. (2005), *Psicologia dell'apprendimento multimediale*, Il Mulino, Bologna.
- Mayer M.E. (2009), *Multimedia Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MIUR, *Indicazioni nazionali*, in www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- Parola A. (2012), *Regia educativa*, Roma, Aracne.
- Pinto G. (2003), *Il suono, il segno, il significato*, Roma, Carocci.

- Rivoltella P.C. (2018), *Educare agli schermi in famiglia e nei servizi educativi*, in C. Di Bari, A. Mariani (a cura di), *Media Education 0-6*, Roma, Anicia.
- Rossi P.G. (2009), *Tecnologia e costruzione di mondi*, Roma, Armando.
- Smorti A. (1994), *Il pensiero narrativo*, Firenze, Giunti.
- Sweller J. (1988), *Cognitive Load During Problem Solving: Effect On Learning*, «Cognitive Science», 12, 2, pp. 163-185.
- Tisseron S. (2006), *Guarda un po'! Immaginazione del bambino e civiltà dell'immagine*, Milano, Feltrinelli.
- Tisseron S. (2016), *3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, Brescia, La Scuola.
- Vignola T. (2016), *Bambini e linguaggio*, Roma, Aracne.

FrancoAngeli