

DIDATTICA GENERALE

Collana

Pedagogie e didattiche per l'innovazione

Direttore: Elisabetta Nigris

Comitato Scientifico

Guido Benvenuto

Chiara Bove

Lucio Cottini

Floriana Falcinelli

Ettore Felisatti

Luigi Guerra

Anna Marina Mariani

Paola Milani

Luigina Mortari

Roberto Moscati

Achille Maria Notti

Pier Cesare Rivoltella

Pier Giuseppe Rossi

Sergio Tramma

Ira Vannini

Luisa Zecca

A cura di
Elisabetta Nigris
Lilia Andrea Teruggi
Franca Zuccoli

DIDATTICA GENERALE

ALWAYS LEARNING

PEARSON

© 2016 Pearson Italia, Milano – Torino

Le informazioni contenute in questo libro sono state verificate e documentate con la massima cura possibile. Nessuna responsabilità derivante dal loro utilizzo potrà venire imputata agli Autori, a Pearson Italia S.p.A. o a ogni persona e società coinvolta nella creazione, produzione e distribuzione di questo libro. Per i passi antologici, per le citazioni, per le riproduzioni grafiche, cartografiche e fotografiche appartenenti alla proprietà di terzi, inseriti in quest'opera, l'editore è a disposizione degli aventi diritto non potuti reperire nonché per eventuali non volute omissioni e/o errori di attribuzione nei riferimenti.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/ fascicolo di periodico 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, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

Realizzazione editoriale: Roberto Barbieri e Gottardo Marcoli

Progetto grafico di copertina: Maurizio Garofalo

Grafica di copertina: Giulia Boffi

Stampa: Tip. Le.Co. – San Bonico (PC)

Tutti i marchi citati nel testo sono di proprietà dei loro detentori.

ISBN 978-88-9190-13-09

Printed in Italy

1ª edizione: febbraio 2016

Ristampa
00 01 02 03 04

Anno
16 17 18 19 20

LIBRI DI TESTO E SUPPORTI DIDATTICI

Il sistema di gestione per la qualità della Casa Editrice è certificato in conformità alla norma UNI EN ISO 9001:2008 per l'attività di progettazione, realizzazione e commercializzazione di prodotti editoriali scolastici, lessicografici, universitari e di varia.



Sommario

Introduzione	XI
Gli autori	XVI
Pearson Learning Solution	XVII

Capitolo 1 La didattica nella storia della pedagogia

di Gabriella Seveso

	Punti chiave	1
	Domande d'avvio	2
1.1	Comenio e la nascita della didattica moderna	3
1.2	La scuola come contesto istituzionale e il ruolo professionale dell'insegnante	6
	Approfondimento 1 • Le molteplici funzioni della scuola	10
	Approfondimento 2 • Una critica radicale alla scuola	14
	Approfondimento 3 • Il nuovo maestro	17
1.3	La relazione educativa nella scuola	19
	Approfondimento 4 • La relazione totalizzante fra maestro e allievo	23
	Approfondimento 5 • Disciplina, interesse e capacità di cogliere l'individualità di ciascun allievo	26
1.4	La progettazione degli spazi scolastici	28
1.5	Il trattamento delle diversità fra garanzie di uguaglianza e valorizzazione delle differenze	34
	Approfondimento 6 • Saper vedere le differenze individuali	37
	Domande conclusive	41
	Lecture consigliate	42

Capitolo 2 L'azione didattica*di Franca Zuccoli*

	Punti chiave	43
	Domande d'avvio	44
2.1	Dal passato al presente, prime riflessioni sulla didattica	45
	<i>Didattica, definizioni a confronto</i>	46
	Approfondimento 1 • La didattica è una scienza?	49
2.2	L'azione didattica	51
	Approfondimento 2 • Azione vs attività: un confronto sull'uso dei termini	53
	<i>Una riflessione sul valore dell'azione</i>	58
	<i>Le peculiarità dell'azione didattica</i>	60
2.3	I mediatori didattici	71
	Domande conclusive	81
	Lecture consigliate	82

Capitolo 3 Ambienti di apprendimento*di Andrea Varani*

	Punti chiave	83
	Domande d'avvio	84
3.1	L'influenza del contesto	85
3.2	Il contesto scuola	87
3.3	L'attuale contesto e le finalità della scuola	90
3.4	Ambienti di apprendimento costruttivisti	93
	Approfondimento 1 • L'approccio costruttivista	94
	Approfondimento 2 • La didattica enattiva	96
3.5	Progettare ambienti costruttivisti	102
	<i>L'incipit</i>	104
	<i>Il setting</i>	105
	<i>Il tempo</i>	106
	<i>Il compito</i>	106
	<i>I mediatori didattici</i>	106
	<i>Le pratiche riflessive</i>	108
	<i>Lo scaffolding</i>	109
	<i>La valutazione e l'autovalutazione</i>	110

	Approfondimento 3 • EAS (episodi di apprendimento situati)	111
	Approfondimento 4 • Un esempio	115
3.6	Ruolo del docente	119
	Domande conclusive	123
	Lecture consigliate	124

Capitolo 4 Il contratto didattico

di Lilia Andrea Teruggi

	Punti chiave	125
	Domande d'avvio	126
4.1	Genesi del contratto didattico	127
	Approfondimento 1 • Effetto DIENES	128
	<i>Il contributo della Didattica della Matematica</i>	129
	<i>Problemi didattici e problemi epistemologici</i>	130
4.2	Teoria delle Situazioni Didattiche	131
	<i>Situazioni didattiche e a-didattiche</i>	132
	<i>La devoluzione</i>	134
4.3	Il contratto didattico	136
	<i>La rottura del contratto didattico e le situazioni a-didattiche</i>	138
	Approfondimento 2 • Effetti del contratto didattico	141
4.4	Gli attori del contratto didattico	144
	<i>L'alunno e il contratto didattico</i>	144
	<i>L'insegnante e il contratto didattico</i>	146
4.5	Il contratto didattico tra alunni	148
	Domande conclusive	151
	Lecture consigliate	152

Capitolo 5 La comunicazione in classe

di Lilia Andrea Teruggi

	Punti chiave	153
	Domande d'avvio	154
5.1	Introduzione al concetto di comunicazione	155
	<i>Gli studi sulla comunicazione: dal modello lineare al modello dinamico</i>	156
	<i>Gli studi sulla comunicazione: comunicazione, interazione e contesto</i>	159

	<i>La natura della comunicazione</i>	161
	<i>La comunicazione non verbale</i>	162
5.2	La comunicazione in classe	165
	<i>La classe come scenario comunicativo</i>	166
	<i>Gli studi comportamentistici sulla comunicazione in classe</i>	167
	<i>Gli studi etnografici, sociolinguistici</i>	
	<i>e antropologici sulla comunicazione in classe</i>	168
	<i>Gli studi socio-costruttivisti sulla comunicazione in classe</i>	170
5.3	Le modalità comunicative dell'insegnante	171
	<i>L'insegnante "efficace"</i>	172
	<i>La comunicazione non autoritaria</i>	174
	<i>L'insegnante mediatore dell'apprendimento</i>	178
5.4	Imparare a comunicare(si) nelle classi	184
	<i>L'analisi delle interazioni verbali nella professionalità docente</i>	185
	Approfondimento 1 • Un ponte di comunicazione tra scuola e famiglia	187
	<i>L'organizzazione tra il parlato e il silenzio in classe</i>	188
	<i>Per una didattica della comunicazione</i>	192
	Domande conclusive	194
	Lecture consigliate	195

Capitolo 6 La trasposizione didattica

di Elisabetta Nigris

	Punti chiave	197
	Domande d'avvio	198
6.1	Insegnare le discipline. Stereotipi, pregiudizi e nuove prospettive	199
	Approfondimento 1 • La trasposizione didattica	200
6.2	Le rappresentazioni degli insegnanti sui saperi disciplinari	203
6.3	Mis-concenzioni e vigilanza epistemologica	206
6.4	La legittimazione sociale dei saperi e preservazione del senso	208
6.5	Trasposizione didattica ed evoluzione storica delle discipline	210
	Approfondimento 2 • L'abaco a scuola	211
6.6	<i>Everyday cognition</i> : saperi esperti, saperi taciti e senso comune	214
	Approfondimento 3 • Linee guida europee per la validazione dell'apprendimento non formale e informale	216
6.7	Conoscenza della disciplina e scelte concettuali	220
6.8	Quali percorsi a partire dai saperi taciti e dalle esperienze dei bambini: attività e compiti autentici	223

Approfondimento 4 • Situazione-problema	227
<i>Domande conclusive</i>	229
<i>Lecture consigliate</i>	230

Capitolo 7 I dispositivi didattici

di Barbara Balconi

	Punti chiave	231
	Domande d'avvio	232
7.1	Il dispositivo e l'azione didattica	233
	Approfondimento 1 • Glossario di lessico specifico	234
7.2	L'intenzionalità e il curriculum implicito	234
	Approfondimento 2 • Il dispositivo in un dominio pedagogico: Massa e la clinica della formazione	238
7.3	La strategicità del dispositivo: esempi di esperienze nella scuola primaria	241
	Approfondimento 3 • Bloom e la tassonomia	242
	Approfondimento 4 • Quali conoscenze?	244
	Approfondimento 5 • Strategie didattiche	253
7.4	Il dispositivo e la mediazione	255
	Domande conclusive	257
	Lecture consigliate	258

Capitolo 8 Scuola e territorio


di Franca Zuccoli

	Punti chiave	259
	Domande d'avvio	260
8.1	Una scuola che apre le sue porte	261
	Approfondimento 1 • L'ecologia dello sviluppo umano	264
8.2	Scuola e natura	266
	<i>Il pensiero di alcuni autori</i>	267
	<i>Tra intelligenza naturalistica, deficit di natura e tempo della lumaca</i>	271
	Approfondimento 2 • Diritti dei bambini tra vita, cultura e natura	275

	<i>Educazione ambientale, proposte dal micro al macro</i>	278
	<i>Natura e paesaggio</i>	281
8.3	Scuola e patrimonio culturale	282
	<i>Andare al museo</i>	284
	<i>Una storia tutta italiana</i>	287
	<i>Nuove forme di partecipazione</i>	289
8.4	Società, prime prove di cittadinanza	290
	Domande conclusive	293
	Lecture consigliate	294

Capitolo 9 Media e tecnologie per la didattica

di Andrea Garavaglia, Livia Petti, Valentina Garzia

	Punti chiave	295
	Domande d'avvio	296
9.1	Introduzione	297
9.2	Quadro teorico	298
	<i>Skinner, il comportamentismo e l'istruzione programmata</i>	298
	<i>Papert e il costruzionismo</i>	300
	<i>Competenze digitali e linguaggi</i>	302
	<i>Mastermann e la Media Education</i>	305
	<i>Neurodidattica</i>	306
	<i>La supremazia delle metodologie didattiche</i>	309
	Approfondimento 1 • Nuovi media nella scuola italiana: aspetti storici	310
9.3	Modelli e approcci	313
	<i>Il setting e l'allestimento dell'aula con le tecnologie: verso la classe digitale</i>	313
	Approfondimento 2 • BYOD – Bring Your Own Device	316
	Flipped classroom	317
	Approfondimento 3 • Il Web 2.0	318
	<i>EAS – Episodi di Apprendimento Situato</i>	319
	Digital Storytelling	321
	Webquest	322
	<i>Il coding, la robotica educativa e il pensiero computazionale</i>	325
	<i>La gamification</i>	327
	<i>Realtà aumentata e Realtà virtuale</i>	328
	Domande conclusive	331
	Lecture consigliate	332
	Bibliografia online	

MyLab

Introduzione

Come in tutte le introduzioni, lo scopo di queste prime pagine è presentare lo scritto successivo, permettendo ai lettori di iniziare a confrontarsi con gli intenti degli autori che hanno partecipato al progetto e condiviso le scelte teoriche, metodologiche ed editoriali.

Un primo elemento che caratterizza il nostro volume riguarda il fatto che si tratta di un manuale teorico, con numerosi rimandi alle pratiche didattiche, frutto di un gruppo di lavoro che negli anni si è confrontato costantemente sulle tematiche proprie della didattica. La maggioranza dei suoi componenti operano nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, tutti collaborano in differenti progetti di ricerca che mantengono sempre al centro il rapporto con la scuola e le riflessioni legate alla didattica: di fatto, l'origine di questo volume trae ispirazione proprio dalla storia della laurea dei maestri, che compie oggi ormai quindici anni. Questo periodo ha consentito di sviluppare un'esperienza articolata, nei diversi corsi di laurea, sparsi sul territorio italiano, avviando e sviluppando un confronto molto interessante fra il mondo della ricerca e quello della formazione degli insegnanti, fra università e scuole, rispetto all'azione didattica, alla complessità del suo dispiegarsi e all'articolazione degli elementi che la compongono e la mettono in moto. Insegnare didattica ai futuri insegnanti pone, infatti, di fronte all'eterna dicotomia fra teoria e pratica e alla contrapposizione fra la richiesta di dettami operativi prescrittivi – provenienti dal mondo della scuola così come dai futuri insegnanti – e la necessità di promuovere nei docenti – attuali e futuri – la capacità di osservare, leggere e valutare l'azione didattica così come si svolge nei contesti reali, per poter compiere scelte sempre più consapevoli. Il contatto diretto con le scuole e la costante analisi delle pratiche condotte dagli studenti in tirocinio, così come dagli insegnanti che li hanno ospitati, ha fornito negli anni materiale ricco e variegato su cui condurre una riflessione approfondita, alla luce dei risultati della ricerca condotta dal gruppo docenti dell'Università di Milano-Bicocca, che più direttamente si sono occupati dei temi relativi alla didattica, così come dagli studi in questo campo avviati in ambito nazionale e internazionale.

Proprio a tale esperienza pluriennale sono legati il confronto costante condotto sulle questioni teorico-metodologiche che ogni capitolo porta alla luce, interrogando innanzitutto l'azione didattica che gli autori svolgono nelle rispettive aule universitarie, come docenti e ricercatori. D'altro canto, ciò ha significato confrontarsi dapprima su quale accezione di didattica si assumeva, come si sarebbe voluto comunicarla, quali argomenti sarebbero risultati imprescindibili nell'impianto del testo e, infine, sotto quali insiemi significativi si sarebbero potuti raggruppare. Sapendo che ogni scelta nasce da un posizionamento, che focalizza l'attenzione su determinati aspetti a scapito di altri, che privilegia alcuni autori, omettendone necessariamente molti, ma con la decisione di dichiarare fin dall'apertura, esplicitamente, la propria posizione culturale.

In sintesi, questo intenso lavoro di confronto fra mondo della pratica e mondo della teoria ha permesso di mettere sempre più a fuoco una concezione della didattica il cui oggetto di studio non è l'insegnamento in sé, ma il processo di insegnamento-apprendimento, distanziandosi sostanzialmente dall'idea dell'insegnante esperto che applica una teoria generale prodotta quasi "in vitro" dal mondo della ricerca, in termini di precetti e tecniche rigidamente definite (Calidoni, in Nigris, 2003, p. 71). I docenti e coloro che operano nella scuola sono i protagonisti dell'azione didattica, che contribuisce a costruire ambienti che facilitano l'apprendimento, mettono in atto un corpus composito di strategie e metodologie diversificate capace di gestire le dinamiche comunicative e relazionali, in un certo contesto culturale e istituzionale e in un orizzonte di significati, mettendo a punto modalità e strumenti di valutazione dei processi messi in atto adeguati. In questo senso, coloro che operano in campo – "in trincea", secondo le parole di Lucia Lumbelli – vengono considerati come interlocutori privilegiati per chi conduce ricerca in questo ambito, in quanto interpreti della situazione didattica, contestualmente determinata, che attuano «*comportamenti (...) di improvvisazione riflessiva e di bricolage pratico*» (Damiano, 1999, p. 18).

L'analisi delle pratiche diventa, dunque, il fulcro della ricerca didattica (Shulman, 1987), così come dei percorsi formativi dei futuri insegnanti e dei docenti in servizio, garantendo circolarità tra teoria e pratica, da un lato (Rivoltella, Rossi, 2012), e dall'altro fornendo materiale documentativo capace di "dar corpo" a quello che realmente succede nella scuola: una scuola e una didattica in cui "vediamo" i soggetti in carne e ossa, dove rivivono voci, suoni, corpi, in cui cerchiamo di descrivere e comprendere processi, più che tecniche e prodotti (Nigris, 2010).

Partendo dalla convinzione che sia impossibile predeterminare in modo certo cosa avverrà in una situazione didattica, come si evolveranno eventi, relazioni, ma anche processi articolati di costruzione della conoscenza; e che questi processi avvengono nella dialettica fra tutti i soggetti che contribuiscono allo svolgersi dell'azione didattica (Begg, 2000), il nostro testo ha cercato di dar conto di questa complessità, cercando da un lato di fondare concetti e riflessioni in una cornice storico-culturale di tipo sincronico, dall'altro individuando diacronicamente alcuni concetti cardine che possono contribuire a descriverne e delinearne alcuni aspetti principali.

Consequente a quanto finora illustrato, il secondo aspetto che caratterizza quest'opera si riferisce alla struttura stessa del testo che, in modo dialogico, cerca di coinvolgere i suoi lettori nel percorso di conoscenza della didattica, a partire dalle loro pre-conoscenze. All'inizio di ogni capitolo, infatti, dopo la presentazione dello specifico tema trattato e l'esplicitazione dei passaggi-chiave della trattazione, si passa a porre delle domande, chiamate "germinatrici", che contribuiscono a mettere il lettore in posizione di protagonista attivo, stimolandone una elaborazione personale e critica del contenuto sulle tematiche presentate. Questo passaggio fondamentale nasce dall'idea che ogni apprendimento, per essere realmente significativo, debba essere collegato fin da subito alle esperienze e alle riflessioni personali, e che su questa prima base possano così collocarsi gli ulteriori nuovi stimoli, pronti a dialogare con quanto inizialmente ipotizzato. Nel resto del capitolo, brevi paragrafi conducono il lettore sostenendone la comprensione dei contenuti esposti con titoli ai margini che lo orientano, e ospitando al contempo box

di approfondimento, in cui singoli argomenti permettono di confrontarsi direttamente con la voce di alcuni autori, o con dei sunti che forniscono una panoramica dettagliata. Arricchisce il volume un accurato apparato antologico online, che offre l'occasione di conoscere in prima persona molti degli autori citati, reputati fondamentali e irrinunciabili, dei quali è necessario leggere direttamente gli scritti – anche se parziali – assaporandone la loro modalità di scrittura, conoscendo così, almeno in parte, il procedere del loro pensiero. Sempre nella parte online sono presenti alcuni video e materiali iconografici, come pure schemi e presentazioni, che arricchiscono l'impianto e forniscono lo spunto per differenti piste di esplorazioni. Tutto questo, sempre nella prospettiva che un manuale sia solo una prima porta aperta su un universo disciplinare articolato e molto complesso, che offre lo spazio a ciò che dovrebbe essere uno studio successivo, approfondito e mirato.

Un manuale, dunque, che si offre come base di riflessione personale, stimolo condiviso grazie al quale partire per interrogarsi su posizioni già codificate, idee formulate, riflessioni in fase di elaborazione, e per il quale non solo la teoria, ma anche la pratica esperita in situazioni scolastiche ed educative, a più vario titolo sperimentate, diventa elemento fondante.

Ogni autore presenta, dunque, una ricca ed elaborata esperienza legata agli argomenti proposti, prospettandone non solo una visione storicistica, ma anche nuove potenzialità che la ricerca didattica attualmente sta mettendo in campo, arrivando in taluni casi a offrire una pluralità di posizioni, e lasciando così ai lettori la possibilità di operare scelte.

Passando ad analizzare più specificamente i singoli contributi, nel capitolo di storia della didattica Gabriella Seveso, docente di Storia della pedagogia, ci ricorda come sia possibile rinvenire, nella storia della pedagogia occidentale, una riflessione sistematica sulla didattica in epoca moderna, a opera soprattutto di Comenio. Prima di questa epoca, comunque, numerosi pensatori si sono occupati dei diversi aspetti della didattica, pur senza connetterli fra loro, quali il profilo professionale e il ruolo dell'insegnante, o la relazione educativa, o la progettazione degli spazi, o l'accoglimento delle molteplici differenze. Il contributo illustra come queste tematiche siano apparse e siano state di volta in volta affrontate nel corso dei secoli, mostrando parallelamente da un lato, l'evolversi del pensiero pedagogico, dall'altro, le pratiche educative. Un'attenta considerazione sulle molteplici e complesse riflessioni e sulle esperienze che si sono susseguite nella storia della cultura, permette di cogliere sovente le motivazioni, le eredità, gli interrogativi ancora presenti nella quotidianità.

All'interno di tale cornice, nei quattro capitoli seguenti vengono analizzati alcuni elementi fondanti della didattica: l'azione didattica (che vedrà approfondito poi anche il concetto di dispositivo), gli ambienti, il contratto e la comunicazione. Franca Zuccoli, Andrea Varani e Lilia Andrea Teruggi mettono l'accento sulla dimensione pratica e relazionale, osservando questo agire nel suo definirsi. Il punto di vista dell'azione, pone sotto il riflettore, i gesti, gli atti, le relazioni educative all'interno del processo di insegnamento/apprendimento, tutto ciò inserito in uno specifico contesto e che utilizza strumenti, materiali e sceglie le opportune metodologie. Parlare dell'azione ci collega anche al significato di attività e per questo un riferimento importante diventa quello di Alexei Nikolaevich Leont'ev. L'azione viene poi interpretata utilizzando la regola basilare del giornalismo anglosassone, per analizzare nello specifico chi compie questo atto, dove,

quando, in quale modalità, utilizzando che cosa, rispondendo a quali perché. Tale facile espediente permette di osservare da vicino l'articolarsi di questo atto così peculiare, arrivando così a osservare il ruolo dei mediatori: attivi, iconici, analogici e simbolici, come ci sono stati proposti dalla ricerca illuminata di Elio Damiano. Il passaggio successivo è quello dedicato all'ambiente, o meglio agli ambienti in cui questa azione prende forma. Qui Andrea Varani affronta le principali teorie sull'influenza del contesto nei comportamenti e nei processi cognitivi, osservando in particolare la scuola e la classe come sistema complesso. Un'attenzione specifica viene dedicata alle caratteristiche specifiche agli approcci costruttivisti e sociocostruttivisti, osservando le modalità di progettazione, gestione e valutazione, oltre alle nuove competenze richieste al docente attuale.

Successivamente Lilia Andrea Teruggi ci permette di addentrarci nel contratto didattico, per capire quali tipi di passaggi, espliciti e impliciti, vengono messi in campo da un insegnante quando si relaziona con la propria classe, in funzione di un sapere disciplinare. Arrivare a una precisa consapevolezza del proprio agire didattico, permette a un docente, anche in formazione, di cogliere quali passaggi sta attivando, cosa si sta prospettando. Questo grazie agli studi che si sono sviluppati negli anni cominciando con la didattica della matematica e con figure quali quella di Guy Brousseau. A partire dal contratto, la tematica della comunicazione diventa quella – che seppure tratteggiata anche in ogni capitolo – diviene nel quarto un punto focale centrale. Una comunicazione che è verbale, ma al contempo non verbale, e che attiva un'osservazione puntuale sull'attività discorsiva del docente, oltre che sulla specificità delle domande poste e stimolate negli alunni.

Il concetto di contratto didattico, peraltro, prende l'avvio dagli studi sulla trasposizione didattica che costituisce l'oggetto di indagine del capitolo di Elisabetta Nigris, la quale prende in esame come gli insegnanti possono assolvere al difficile compito di “trasporre” i diversi saperi disciplinari per renderli accessibili ai bambini e facilitare i loro apprendimenti. Partendo dalle domande che i docenti si pongono (Perché insegno una certa disciplina? Perché i ragazzi che ho davanti dovrebbero appassionarsi a certi contenuti e concetti disciplinari? Cosa potrei scegliere di insegnare in questo ambito del sapere e che cosa invece è imprescindibile?), in altre parole si analizzano: le rappresentazioni che gli insegnanti si costruiscono rispetto ai diversi saperi disciplinari, come influiscano sul loro modo di insegnare; su quali basi (epistemologiche, sociali e culturali), in vista di quali scopi e con quali orizzonti di senso il docente operi la scelta dei contenuti di insegnamento; quale rapporto esista e si debba ricostruire fra conoscenze esperienziali del bambino e i saperi formali. Come mettere in atto una trasposizione didattica per tradurre i contenuti disciplinari in pratiche didattiche efficaci.

Su questo punto si inserisce poi Barbara Balconi, che approfondisce il costrutto di dispositivo, ripercorrendone le origini da un punto di vista storico e semantico, per poi tratteggiarne il significato all'interno della progettazione di esperienze nella Scuola Primaria. Il dispositivo consente di “allargare lo sguardo” sulla progettazione didattica, interrogando sia la dimensione intenzionale, sia quella materiale dell'agire del docente. Successivamente vengono presentate le differenti declinazioni teoriche attraverso le quali il costrutto di dispositivo può essere interpretato, con particolare riferimento alla tripartizione descritta da Rossi e Toppano (2009) e alla prospettiva dei

“dispositivi didattici” presentata da Calvani (2007). La chiusura del capitolo è affidata alla lettura delle relazioni esistenti tra “dispositivo” e “mediazione didattica”, concetto precedentemente analizzato nel capitolo dedicato all’azione didattica. L’ottavo capitolo si occupa, invece, del legame ormai divenuto imprescindibile, tra la scuola e quanto è posto fuori dalle sue mura, definendo questo come territorio. Per fare ciò sono stati analizzati alcuni autori che nel passato avevano già fatto di questo aspetto uno dei punti focali della loro ricerca, giungendo poi all’attualità. Questo grande campo di esplorazione è stato suddiviso, per consentire una più facile lettura, in tre elementi cardine: la natura, il patrimonio (beni culturali e non solo), la società, esaminati secondo una prospettiva storica oltre che nelle differenti posizioni culturali.

Infine, nell’ultimo capitolo, scritto a tre mani da Andrea Garavaglia, Livia Petti e Valentina Garzia, si affronta il tema dell’introduzione e utilizzo dei nuovi media e delle tecnologie a scuola, proponendo un quadro teorico essenziale e una serie di metodi e pratiche tra le più diffuse e sperimentate negli ultimi anni. Il tutto mantenendo uno sguardo critico e riflessivo per promuovere la progettazione di attività didattiche coerenti con gli obiettivi e i bisogni didattici.

Lungo tutto il libro costanti rimandi corrono nei vari capitoli, permettendo così una lettura, che non necessariamente debba essere lineare, ma che possa partire dall’argomento reputato più significativo per poi tornare agli altri in un percorso reticolare.

L’intento di questo manuale è proprio quello di fornire agli studenti del Corso di laurea in formazione primaria e anche agli insegnanti in servizio della scuola dell’infanzia e primaria, uno strumento di riflessione e confronto sull’operare a scuola che, seppur sorretto da un impianto teorico e metodologico sistematico e rigoroso faccia continuo riferimento all’analisi delle pratiche nel suo svolgersi nei contesti reali, attraverso il continuo riferimento a materiali di documentazione dei diversi momenti dell’azione e della situazione didattica, relativi alla scuola dell’infanzia e primaria, raccolti in classi, scuola, contesti reali con cui il Corso di laurea dell’Università di Milano Bicocca ha collaborato.

Elisabetta Nigris, Lilia Andrea Teruggi, Franca Zuccoli
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione
Università degli Studi di Milano-Bicocca

Gli autori

Elisabetta Nigris è professore ordinario di Progettazione e Valutazione didattica presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano-Bicocca. È presidente del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Tra i suoi ambiti di ricerca: didattica laboratoriale, rapporto fra didattica e didattica delle discipline, rapporto fra scuola e territorio e didattica interculturale.

Lilia Andrea Teruggi è professore associato, docente di Didattica Generale e di Didattica della Lettura e della Scrittura presso l'Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione. Responsabile scientifica del Tirocinio del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e Direttrice del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno.

Franca Zuccoli è ricercatrice e docente di Didattica Generale presso l'Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione. È stata docente della scuola Rinnovata Pizzigoni, ora è Presidente dell'Opera Pizzigoni, negli anni ha collaborato con diverse istituzioni museali.

Barbara Balconi assegnista di ricerca presso l'Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, è dottore di ricerca presso il medesimo Dipartimento. Collabora nel gruppo di ricerca "Didattica fra Scuola e Società", coordinato dalla Prof.ssa Elisabetta Nigris, per progetti di ricerca formazione nell'ambito della progettazione e valutazione per competenze. Cultore della materia del corso di Progettazione didattica e valutazione della Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria.

Andrea Garavaglia, professore associato presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, si occupa di media education e tecnologie didattiche. È membro del Consiglio direttivo della SIREM Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale. Tra le sue pubblicazioni *Transmedia education e Didattica on line*.

Valentina Garzia, dottore di ricerca in società dell'informazione presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. È insegnante di Scuola Primaria ed è docente nei laboratori del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e nel Corso di Specializzazione per il Sostegno.

Livia Petti, assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, si occupa di media education e tecnologie didattiche. Autrice dei volumi *ICT Insegnare con le Tecnologie* (curato con S. Triacca), *Apprendimento informale in rete* e di diversi articoli internazionali.

Gabriella Seveso insegna Storia della pedagogia e delle istituzioni educative presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Le sue ricerche recenti hanno riguardato la tematica della relazione fra generi e generazioni nella storia della cultura occidentale, in particolare all'interno della cultura greca antica, e la tematica delle rappresentazioni dell'infanzia, dei bambini, delle età della vita nella cultura antica. Ha svolto e svolge attività di formazione, consulenza pedagogica, aggiornamento presso enti, servizi educativi e scolastici.

Andrea Varani già insegnante di scienze sociali, è docente a contratto presso l'Università Milano-Bicocca. Formatore OPPI (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti), di cui è attualmente Direttore e membro del Comitato Scientifico, è autore di numerosi articoli e testi in ambito pedagogico-didattico.

Pearson Learning Solution

MyLab | Italia

Area personale **ZUCCOLI_ITY** Altre classi Disconnetti

Home

Didattica generale

Pearson eText

Materiale didattico

Materiale dal docente

Calendario

Statistiche

Risorse docente

Avvisi

Elenco studenti

Informazioni sulla classe

Impostazioni

L'attività didattica e di apprendimento del corso è proposta all'interno di un ambiente digitale per lo studio, che ha l'obiettivo di completare il libro offrendo risorse didattiche fruibili in modo autonomo o per assegnazione del docente.

La piattaforma **MyLab** - accessibile per diciotto mesi - integra e monitora l'attività individuale di studio con risorse multimediali: strumenti per l'autovalutazione e per il ripasso dei concetti chiave, esercitazioni interattive, gruppi di studio e aule virtuali animate da strumenti per l'apprendimento collaborativo (chat, forum, wiki, blog). Le risorse multimediali sono costruite per rispondere ad un preciso obiettivo formativo e sono organizzate attorno all'indice del manuale.

All'interno della piattaforma è possibile accedere all'edizione digitale del libro (**eText**), arricchita da funzionalità che permettono di personalizzarne la lettura, evidenziare il testo, inserire segnalibri e annotazioni anche su tablet con l'**app Pearson eText** (sistema iOS: iTunes; sistema android: [Google Play](#)).

Tra i materiali integrativi sono disponibili:

- una raccolta di **brani antologici** che offre l'occasione di conoscere direttamente il pensiero di autori di riferimento;
- pdf delle **Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione** (settembre 2012) e del **Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale** (dicembre 2015);
- **video e siti di riferimento** che illustrano gli argomenti più significativi affrontati nei singoli capitoli;
- la **bibliografia completa**;

L'attività didattica e di apprendimento del corso è proposta all'interno di un ambiente digitale per lo studio, che ha l'obiettivo di completare il libro offrendo risorse didattiche fruibili in modo autonomo o per assegnazione del docente.

La piattaforma MyLab – accessibile per diciotto mesi – integra e monitora l'attività individuale di studio con risorse multimediali: strumenti per l'autovalutazione e per il ripasso dei concetti chiave, esercitazioni interattive, gruppi di studio e aule virtuali animate da strumenti per l'apprendimento collaborativo (chat, forum, wiki, blog).

Le risorse multimediali sono costruite per rispondere a un preciso obiettivo formativo e sono organizzate attorno all'indice del manuale.

All'interno della piattaforma è possibile accedere all'edizione digitale del libro (**eText**), arricchita da funzionalità che permettono di personalizzarne la lettura, evidenziare il testo, inserire segnalibri e annotazioni, studiare su tablet con l'app Pearson eText.

Tra i materiali integrativi e multimediali di questo manuale sono disponibili:

- una raccolta di **brani antologici** che offre l'occasione di conoscere direttamente il pensiero di autori di riferimento;
- pdf delle **Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione** (settembre 2012) e del **Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale** (dicembre 2015);
- **video e siti di riferimento** che illustrano gli argomenti più significativi affrontati nei singoli capitoli;
- la **bibliografia completa**;
- Nelle risorse per il docente è disponibile una raccolta delle **slide delle lezioni** relative ai singoli capitoli.



Scuola e territorio

PUNTI CHIAVE

In questo capitolo:

- analizzeremo le tematiche relative alla scuola in connessione con quanto è presente fuori dalle sue mura, definendo questo come “territorio”;
- dapprima affronteremo le prospettive pedagogiche di alcuni studiosi che nel tempo si sono interrogati su questa nuova visione, che voleva saldare maggiormente la scuola alla vita;
- successivamente analizzeremo tre categorie con cui la definizione territorio viene qui descritta: natura, patrimonio e società;
- per ognuna di queste categorie esamineremo una prospettiva storica per poi addentrarci nelle specificità delle diverse posizioni culturali;
- la tematica della *natura* è declinata osservando: l'analisi del concetto di natura, il deficit di natura riscontrato attualmente nei bambini, la necessità di un tempo più disteso per rispettare i tempi vitali, il discorso ambientale, la prospettiva dal micro al macro, il paesaggio;
- la tematica relativa al *patrimonio* viene proposta a partire dalla nozione di bene culturale, per esplorare il rapporto tra museo e scuola in una prospettiva nazionale e internazionale, analizzando le caratteristiche proprie dell'educazione formale e informale;
- la tematica della *società* è solamente tratteggiata, soffermandosi sulle proposte relative alla partecipazione e alla cittadinanza.

di Franca Zuccoli

Domande d'avvio

Come in tutti i capitoli di questo testo, vi proponiamo una serie di domande iniziali, che potremmo definire *germinatrici*, per cominciare a riflettere sull'argomento sviluppato nelle pagine seguenti. Non chiediamo di articolare risposte precise, ma solo di cominciare a pensare possibili scenari.

Questo avvio servirà a collegare fin da subito i nuovi contenuti con le vostre esperienze, oltre alle preconcoscenze e conoscenze che avete su queste tematiche e a studiarle, così, con un punto di vista personale, riflettendo sulle proposte via via esposte e assumendo posizioni critiche.

1. Che cosa pensate quando sentite parlare di territorio?
In particolare se pensate alla scuola rapportata al territorio?
2. Nella vostra esperienza di formazione avete sperimentato gite o visite d'istruzione? Se sì, quando (in quale ordine scolastico) e con quali modalità? Che cosa vi rimane di queste esperienze? In un futuro professionale pensate sia importante realizzarle e, se sì, con quali caratteristiche?
3. Avete visto, nei vostri percorsi formativi a scuola, realizzare un rapporto con l'ambiente? Se sì, come? Vi è sembrato produttivo? Cosa fareste in alternativa?
4. I musei e il patrimonio culturale vi sembrano un elemento importante per lo sviluppo culturale di bambini e ragazzi? Se sì, come può essere messo a tema questo elemento?
5. Secondo voi è importante che scuola e società si rapportino e, se sì, con quali modalità?

8.1 Una scuola che apre le sue porte

Il mio pensiero pedagogico? [...] È necessario allargare il nostro concetto di scuola fino a sentire che scuola è il mondo. È necessario convincersi che ogni cosa, ogni fatto, ogni uomo che venga a contatto con il bambino gli è maestro. È necessario che il maestro di classe veda il suo compito precipuo nel procurare questi sani contatti, affinché da essi derivi quel fatto di suprema bellezza che è l'educazione. È necessario sostituire al verbalismo scolastico l'esperienza personale del ragazzo, quale mezzo di apprendimento [...]. (Pizzigoni, 1961, p. 27)

Queste sono le parole, dal sapore un po' antico, scritte da una pedagoga del calibro di Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) nel 1931. Insieme a lei, sia prima sia dopo, moltissimi altri autori (pedagogisti, didatti, insegnanti...) nel tempo hanno sentito la necessità di sanare quella che appariva come una frattura insanabile tra l'universo della scuola e quello variegato e irriducibile della vita. Non di tutti possiamo dare i dovuti rimandi, ma almeno due altri esempi, qui inseriti, riescono a farci cogliere alcune prospettive differenti nelle molteplici ipotesi pedagogiche e ricerche. Nel 1967 troviamo, ad esempio, i ragazzi della Scuola di Barbiana, struttura ideata e organizzata da don Lorenzo Milani (1923-1967) che, osservando acutamente l'istituzione ufficiale di quel periodo, da cui peraltro erano stati espulsi o bocciati, in relazione alla loro cultura popolare, notavano una spaccatura che si voleva insanabile:

Ogni popolo ha la sua cultura e nessun popolo ce n'ha meno di un altro. Un po' di vita nell'arido dei vostri libri scritti da gente che ha letto solo libri. Se si sfoglia un sussidiario è tutto piante, animali e stagioni. Sembra che possa scriverlo soltanto un contadino. Invece gli autori escono dalla vostra scuola. Basta guardare le figure: contadini mancini, vanghe tonde, zappe a uncinetto, fabbri con gli arnesi romani, ciliegi con le foglie di susino. (Scuola di Barbiana, 1967, p. 115)

Anche dalle stesse esemplificazioni poste sui libri di testo la cesura tra mondo reale e scuola risultava evidente. Si faceva la narrazione dell'esistente solo tramite l'astrazione, oltre che allo sbaglio; non c'era proprio posto per la vita reale sui banchi di scuola. Ma venendo ai nostri giorni, risuonano un'altra volta potentemente le affermazioni di Edgar Morin (1921), presenti nel libro *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione* che ci avverte del fatto che: «La nostra educazione ci insegna solo molto parzialmente e

Alcune prospettive pedagogiche sull'antica frattura tra l'universo della scuola e quello della vita

insufficientemente a vivere, e si allontana dalla vita poiché ignora i problemi permanenti del vivere [...] e taglia la conoscenza in pezzi separati» (Morin, 2015, p. 19).

Queste dichiarazioni e richieste nascevano e nascono ancora oggi dal fatto che nei secoli passati, e purtroppo anche attualmente, in molti casi, l'istituzione scolastica si è posta come uno spazio "altro", separato dalla vita esterna, codificato grazie a un suo preciso rituale (divisione degli allievi per età e per sesso, consolidamento degli apprendimenti mediante una strutturazione formale delle prestazioni degli studenti, valutazioni scandite in differenti periodi dell'anno, ammissioni o bocciature ai gradi successivi del percorso di apprendimento, suddivisioni per merito o ceto, certificazioni in uscita) (Gardner, 2011, pp. 131-139). L'intento significativo è stato quello di ottimizzare il passaggio trasmissivo di una conoscenza già stabilita a priori, sentita come necessaria, per confermare e tramandare uno status sociale, legato a valori morali ed economici, che si voleva conservare immutato. *«La scuola rende formalizzata gran parte dell'esperienza di un bambino. Forse per ragioni di economia e di efficienza, la scuola ha deciso un insegnamento estraniato dal contesto realizzato attraverso strumenti che sono prevalentemente simbolici» (Olson, 1985, p. 105).* A questo pensiero hanno aderito alcuni pensatori e politici più conservatori, che per questo hanno elaborato vincoli e strette burocratiche. Dall'altra parte, invece, si ponevano pedagogisti, didatti e docenti che volevano che l'insegnamento non fosse solo un passaggio prescrittivo e lineare delle conoscenze, in cui il ruolo del discente diveniva quello di ripetitore e memorizzatore, ma che prospettavano un'idea di conoscenza co-costruita, plurale e condivisa, più legata alla concretezza delle proposte e perciò più aderente alla stessa vita. Una necessità che si è trasformata negli anni in modalità sempre diverse di collegare in un circolo virtuoso la scuola alla realtà quotidiana, culturale e sociale. Lo scorrere degli anni, il mutare dei tempi hanno posto l'accento a volte su taluni aspetti della realtà, che per sua natura è sempre poliedrica e complessa, evidenziandone così alcuni ritenuti più fondanti rispetto ad altri che sono apparsi solo in un secondo momento. Proprio in questo senso riferimenti diretti, contatti in presenza con alcune facce del mondo esterno alla scuola divengono ormai imprescindibili nella costruzione di un curriculum aderente alla vita. Natura, ambiente, paesaggi, oppure musei, teatri, biblioteche, archivi, patrimoni culturali di più vario genere, o ancora la stessa società civile, nelle sue articolazioni, sono stati gli elementi che sono emersi prioritariamente all'attenzione, e che, con una parola complessiva, qui potremmo definire "territorio" intendendo con questo tutto quello con cui si relaziona o può relazionarsi la scuola nell'accezione più ampia, uscendo dai suoi cancelli.

**Il "territorio"
con cui può entrare
in relazione la scuola**

Se poi consideriamo il territorio, così come ci insegna la prospettiva geografica (Turco, 2010), un lembo di superficie terrestre sottoposto a un processo di appropriazione da parte di una comunità umana, capiamo l'importanza di far impadronire gli alunni degli spazi esterni alla scuola, che sono e saranno l'ambito in cui esercitare la cittadinanza attiva e ci si può occupare solo di ciò che si conosce e si sente "proprio".

Per riuscire ad articolare in modo significativo questo discorso, che pone la scuola in un rapporto così composito ed eterogeneo con quanto c'è all'esterno dalle sue porte si è scelto, in questo capitolo, di suddividere e ridurre questo "fuori"¹ in tre categorie: *natura*, *cultura*, *società*, sapendo perfettamente che questi non sono parametri isolati, né suddivisioni stagne, ma che necessitano di una continua contaminazione e compenetrazione, per non rischiare di scivolare in una teorizzazione semplificata e banalizzante. In taluni casi, per approfondire questi argomenti, si procederà dal micro al macro, partendo all'interno delle stesse mura scolastiche per proiettarsi poi all'esterno, in altri dal vicino al lontano, o anche al contrario, in altri ancora utilizzando specifiche suddivisioni tematiche. Ecco dunque, come si diceva poche righe sopra, le macrocategorie che si andranno a trattare: natura (dal cortile al paesaggio, il rapporto città-campagna, natura-artificio...), patrimonio (musei/biblioteche/archivi/teatri), società (istituzioni territoriali/realità di governo sociale e politico/forme di aggregazioni).

Prima di iniziare ad addentrarci in questa relazione con il territorio, dobbiamo effettuare un'ulteriore precisazione, facendo comprendere che quando parliamo di questo "fuori" non stiamo riferendoci a contatti stravaganti o estemporanei, o ad azioni che si collocano nell'ambito dello straordinario, ma a una modalità che si struttura nell'ordine del quotidiano e che permea la forma stessa dell'insegnamento e dell'essere scuola. Un'istituzione che lavora in questa direzione sposa la causa dell'essere presente e partecipa all'interno del dibattito politico e culturale, lancia segnali verso un'idea di cultura condivisa e non elitaria, si muove sull'onda del pensiero di autori della portata di Célestin Freinet (1896-1966), Paulo Freire (1921-1997), Don Lorenzi Milani (1923-1967).

Le parole di Pizzigoni, riportate all'inizio del paragrafo, riassunte qui nella frase emblematica «*È necessario allargare il nostro concetto di scuola fino a sentire che scuola è il mondo*» (Pizzigoni, 1961, p. 27), possono concludere degnamente questo primo paragrafo, che serve da introduzione alla tematica del capitolo. Una scuola

**Natura, patrimonio
e società**

**Una scuola intesa
come mondo**

¹ *Fuori* è anche il titolo di un testo di recente pubblicazione (*Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*, Milano, FrancoAngeli, 2015) che si occupa in particolare del rapporto dei bambini e dell'educazione, più in generale, con la natura.

APPROFONDIMENTO 1

L'ECOLOGIA DELLO SVILUPPO UMANO

La prospettiva che ci propone Urie Bronfenbrenner (1917-2005), riferita a un nuovo modo di concepire il rapporto tra la persona in via di sviluppo e l'ambiente, ci parla di un sistema interrelato estremamente interessante per poter comprendere come tutti i contesti umani, e ovviamente anche quelli educativi e sociali, siano costantemente in relazione, senza però dimenticare di salvaguardarne le specifiche peculiarità. Questo sguardo, maggiormente consapevole di come ogni azione influenzi e sia influenzata dai più ampi contesti sociali, permette alle persone che si occupano di formazione, di tenerne conto e di abituarsi a osservare le relazioni che si sviluppano, aumentando così la propria competenza professionale. In breve, la sua teoria concepisce l'ambiente di sviluppo del bambino come un insieme di cerchi concentrici, dal più vicino al più lontano, così denominati: microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema. Per approfondire alcuni primi passaggi, nella conoscenza di questa teoria, è bene confrontarsi direttamente con la voce dell'autore, presa dal testo *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design* (1979) nella traduzione italiana di Loredana Hvastja Stefani, *Ecologia dello sviluppo umano* (1986) con cui lo studioso ha presentato al mondo accademico il suo pensiero.

In questo libro propongo una nuova prospettiva teorica concernente la ricerca sullo sviluppo umano. Questa prospettiva è nuova nel modo di concepire la persona in via di sviluppo, l'ambiente e soprattutto l'evolversi dell'interazione tra la prima e il secondo. Lo sviluppo è definito, in questo contesto, come una modificazione permanente del modo in cui un individuo percepisce e affronta il suo ambiente: è necessario, perciò, fornire fin dall'inizio un'indicazione del concetto di ambiente utilizzato in questo libro, concetto in qualche misura non ortodosso. Piuttosto che iniziare con una esposizione formale, preferisco prima introdurlo attraverso alcuni esempi concreti.

L'ambiente ecologico è concepito come un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simili ad una serie di bambole russe. Al livello più interno vi è la situazione ambientale puntuale che comprende l'individuo in via di sviluppo: può essere la casa, l'aula scolastica oppure, come spesso succede per motivi di ricerca, il laboratorio o la stanza dove si somministrano i test. Fin qui ci muoviamo su un terreno familiare (sebbene anche qui ci siano più cose da vedere di quante abbiano finora colpito l'occhio del ricercatore). Il passo successivo, comunque, già ci conduce fuori dalle strade battute, in quanto richiede di andare al di là delle singole situazioni ambientali per considerare le relazioni tra esse. Dimostrerò che queste interconnessioni possono essere altrettanto decisive, per lo sviluppo, quanto gli eventi che si danno all'interno di una data situazione. L'abilità di un bambino nell'apprendere a leggere nelle prime classi elementari può dipendere non solo da come gli viene insegnato, ma anche dai legami esistenti tra scuola e casa e dalla loro natura.

Il terzo livello dell'ambiente ecologico ci porta ancora più lontano: ipotizziamo infatti che lo sviluppo di un individuo sia profondamente determinato da eventi che

si verificano in situazioni ambientali in cui l'individuo stesso non è neppure presente. Fornirò dati che indicano come nelle società moderne di tipo industrializzato lo sviluppo infantile sia determinato in maniera notevolissima dal tipo di professione o mestiere esercitato dai genitori.

Va segnalato, infine, un fenomeno piuttosto singolare relativo alle situazioni ambientali, e presente a tutti e tre i livelli dell'ambiente ecologico delineati più sopra: all'interno di ogni cultura o subcultura, situazioni ambientali di un certo tipo – ad esempio la casa, la strada o l'ufficio – tendono ad essere molto simili, mentre sono decisamente differenti tra una cultura e l'altra. È come se all'interno di ogni società o subcultura esistesse uno schema per l'organizzazione di ogni tipo di situazione ambientale: lo schema può essere modificato, con il risultato di alterare sensibilmente la struttura delle situazioni ambientali di una determinata società, e di produrre quindi modificazioni correlate nel comportamento e nello sviluppo.

Da U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press, 1979; trad. it. Loredana Hvastja Stefani, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986, pp. 31-32.

La struttura dell'ambiente ecologico può essere definita anche in termini più astratti. Esso, come si è visto, è concepito come qualcosa che si estende al di là della situazione immediata che influisce in modo diretto sull'individuo in via di sviluppo – gli oggetti ai quali risponde o le persone con le quali interagisce faccia a faccia. Sono considerate ugualmente importanti le relazioni tra altre persone presenti nella situazione ambientale, la natura di questi legami e l'influenza indiretta che essi hanno sull'individuo che cresce in quanto condizionano coloro che si occupano di lui in prima persona. Questo complesso di interrelazioni all'interno del contesto immediato sarà chiamato *microsistema*.

Il principio di interconnessione è applicabile non solo all'interno di ciascuna situazione ambientale, ma anche, con ugual forza ed efficacia, alle relazioni tra varie situazioni ambientali, sia quelle di cui la persona in via di sviluppo fa parte di fatto, sia quelle in cui può non trovarsi mai, ma che condizionano, attraverso gli eventi che in esse si verificano, ciò che accade nell'ambiente immediato dell'individuo. Le prime costituiscono quelli che chiamerò *mesosistemi*, le seconde quelle che chiamerò *ecosistemi*.

L'insieme di sistemi inseriti gli uni negli altri e interconnessi, infine, è considerato una manifestazione di modelli gerarchici di tipo ideologico ed organizzativo prodotti dalle istituzioni sociali comuni ad una cultura o subcultura particolari. Questi modelli generalizzati saranno chiamati *macrosistemi*.

All'interno di una data società o gruppo sociale, pertanto, la struttura e i contenuti dei micro-, meso-, ed ecosistemi tendono ad essere simili, come se derivassero dallo stesso modello di base, e i sistemi funzionano in modi simili. Inversamente, i sistemi costituenti possono variare in modo marcato se si considerano gruppi sociali differenti. Pertanto, se si analizzano e si confrontano i micro-, meso- ed ecosistemi che caratterizzano classi sociali differenti, gruppi etnici e religiosi, o intere società si ha la possibilità di descrivere in modo sistematico e di distinguere le caratteristiche ecologiche di questi più ampi contesti sociali in quanto ambienti che determinano lo sviluppo umano.

lvi, pp. 36-37.

intesa come mondo primariamente perché essa stessa è un pezzo della realtà terrestre nelle sue articolazioni e proposte: il microcosmo di una totalità. Queste affermazioni ci ricordano facilmente le parole di Urie Bronfenbrenner, in particolare quelle che si riferiscono al micro e mesosistema, arrivando fino all'esosistema e al macrosistema e che prendono in considerazione le complesse interazioni tra l'uomo e i contesti in cui è inserito.

È in questa prospettiva che nelle pagine seguenti si porrà la relazione tra la scuola e l'extrascuola, come si usava dire in tempi ormai trascorsi. L'idea che la scuola debba necessariamente inserirsi a pieno titolo nella società contemporanea è un dato ormai acclarato. La questione posta ora è solo sul come questa ipotesi possa tradursi in una realtà progettuale che riesca a confermare il valore di questa proposta nel tempo. Forse si tratta di una scuola sentita come mondo proprio perché essa stessa è aperta costantemente verso di esso, e si pone così in una continua relazione che si alimenta e cresce, tra un entrare e un uscire di saperi, informazioni, contatti. Una scuola che è protesa nel mondo per conoscere e farsi conoscere, comprendere ed esplorare, interrogare, interrogarsi e ricercare. Questa prospettiva, infatti, ci permette di ritrovarci anche nelle affermazioni riportate all'interno delle Indicazioni nazionali: «[...] *l'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali*» (Indicazioni, 2012, p. 7).

8.2 Scuola e natura

Il primo confronto che prioritariamente si presenta, nell'aprirsi della scuola al mondo, è quello con l'esterno, che possiamo qui intendere all'inizio proprio come il mondo della natura. Si tratta di un tema essenziale nel pensiero contemporaneo, che deve, però, essere ben articolato per non rischiare di scadere in un approccio limitato o sterile. Che cosa intendere per "natura" e come inserirla con le sue peculiarità e le sue domande/urgenze all'interno della scuola? Come prospettare esperienze di contatto con l'esterno, fin dai primi cicli d'istruzione, che arricchiscano e riempiano di significato i molti approcci disciplinari previsti? Cominciando dunque ad affrontare la macrocategoria della "natura" bisogna da subito sottolineare come, in particolare negli ultimi decenni, si stia rimarcando in modo sempre più sostanziale la necessità di recuperare una dimensione più "primitiva" della vita umana in generale, e nello specifico anche e soprattutto nelle prime fasi della vita di bambini e ragazzi. Attual-

**Facilitare le
esperienze di contatto
con l'esterno**

mente si cerca, sempre di più, un contatto diretto con la terra, con le sue specificità e i suoi ritmi, sentiti ormai come irrimediabilmente perduti, soprattutto per i molti abitanti delle grandi città. Non si tratta, però, di un'esigenza legata esclusivamente al contemporaneo, una tendenza che soltanto la forte industrializzazione, la sovrapproduzione, il conseguente inquinamento e sfruttamento indiscriminato di tutte le risorse, oltre che la costante cementificazione della crosta terrestre hanno necessariamente portato all'evidenza come priorità per la sopravvivenza stessa del genere umano. Fin dal passato un'attenzione peculiare verso la natura era sempre stata reputata come fondamentale su molti fronti. Questo interesse si era manifestato anche nell'ambito educativo delineando due vie: la prima dedicata all'attenzione verso uno sviluppo dei bambini che seguisse un andamento naturale e non forzato, assecondando i tempi propri della vita; la seconda che si concentrava sulla presenza di ambienti naturali per sviluppare al meglio il portato educativo. Addentriamoci ora alla scoperta delle teorie elaborate da alcuni autori, per cogliere quali siano state le varie prospettive con cui sono riusciti a porre in relazione educazione, didattica e natura.

Il pensiero di alcuni autori

È con Jean Jacques Rousseau (1712-1778), tra gli altri, che possiamo ritrovare proposte ampiamente ambedue le traiettorie di ricerca prima riportate. Una frase, tratta dall'*Emilio*, ci permette di connotare storicamente da un punto di vista educativo gli inizi di questa esigenza, cominciando a porre le basi per cogliere in questo rapporto tutto l'impianto pedagogico. La sua ipotesi è che lo stesso progetto educativo dovesse avvenire all'interno di un ambiente naturale in modo che la crescita del bambino fosse pienamente inserita in quei ritmi e in quel mondo, il solo possibile per una crescita armoniosa e sana, lontana dall'artificialità della vita cittadina.

Un bambino che doveva vivere immerso nella natura, in campagna lontano dalle città e al contempo che doveva seguirne i suoi ritmi, rispettando la "naturalità" della propria crescita. «*Mantenete il fanciullo nella sola dipendenza delle cose ed avrete seguito l'ordine della natura nel progresso della sua educazione*» (Rousseau, 1972, p. 389). La sua attenzione deve essere, quindi, sempre orientata verso la natura, maestra di tutti gli apprendimenti, e per favorire questo processo l'adulto non dia immediate risposte ai quesiti che nascono, ma lasci il tempo affinché lo stesso allievo autonomamente trovi le soluzioni. «*Rendete il vostro allievo attento ai fenomeni della natura; in breve lo renderete curioso; ma per nutrire la sua curiosità non affrettatevi mai a soddisfarla. Mettete le questioni a sua portata,*

**Il progetto educativo
proposto da Rousseau**

e lasciateghele risolverle. Ch'egli non sappia nulla perché glielo avete detto voi, ma perché l'ha compreso da sé; che non impari la scienza, ma la inventi» (Rousseau, 1972, p. 458).

In questo iniziale passaggio il corpo risultava il migliore contatto con il mondo, attraverso di lui, dei suoi organi e sensi, il bambino poteva imparare a orientarsi, conoscere e conoscersi. Ovviamente non solo Rousseau, ma molti altri autori in contemporanea e dopo, avevano e hanno manifestato questa necessità di contatto con la natura come imprescindibile. Una scelta di taluni è stata quella di muoversi all'interno delle situazioni reali, diversamente dalle ipotesi teoriche di Rousseau, poiché era evidente l'impossibilità di modificare radicalmente la vita dei bambini, spostandoli forzatamente in altri contesti di campagna, meno artificiali delle città. In ogni caso veniva però sottolineata a gran voce l'importanza di non dimenticare la natura anche all'interno di una realtà prettamente cittadina; evidenziando tra l'altro la nostalgia per un mondo antico che sapeva mantenere saldi i contatti irrinunciabili con il lato originario dell'esistenza. Una figura particolare risulta quella di Friederich Fröbel (1782-1851) che nel 1839 realizza il suo primo giardino d'infanzia, progettando spazi all'interno delle scuole, in cui i bambini potessero giocare liberamente all'aperto, insieme a orti destinati alla coltivazione dei bambini.

È particolarmente importante in questa età lavorare il proprio giardino, lavorarlo in vista dei prodotti che esso darà. Poiché così l'uomo vede per la prima volta, in modo organico conforme alle leggi spirituali, e necessariamente condizionato, i frutti del suo lavoro, frutti che, per molti riguardi, benché sottomessi alle interne leggi della forza naturale, dipendono tuttavia anche dalla sua attività, dai caratteri della sua attività, dal modo con cui ha esercitato nella sua attività. (Fröbel, 1993, p. 93)

Laddove fosse impossibile trovare luoghi esterni alla scuola o nel suo cortile, l'autore ipotizza l'uso di una strumentazione agevole, come semplici cassette o vasi da collocare anche nell'interno delle aule, per non far perdere agli allievi questa occasione di crescita insostituibile.

[...] alcune pianticelle entro cassette o vasi, ma non piante rare e difficili da curarsi, bensì pianticelle semplici e comuni, ricche di fiori e di foglie e facili da curare. Il bambino, il fanciullo che abbia avuto cura di un'altra vita esteriore alla sua, anche se di specie inferiore, sarà più facilmente condotto ad avere cura ed attenzione della sua propria vita. (Fröbel, 1993, p. 91)

La natura inizia quindi a manifestarsi come elemento necessario per

l'educazione, un "fuori" che riesce a inserirsi nel fare quotidiano, con prospettive sempre diverse. Introduciamo ora la voce di un'altra pedagogista italiana, Maria Montessori (1870-1952), che citando l'esperienza di Jean Marc Itard (1775-1838) e di Victor, il selvaggio dell'Aveyron,² così riflette su questa tematica: «*Nel nostro tempo e nell'ambiente civile della nostra società, i bambini, però, vivono molto lontani dalla natura ed hanno poche occasioni di entrare in intimo contatto con essa o di averne una diretta esperienza*» (Montessori, 2013, p. 73). Sottolineando la necessità di porre un rimedio a questo divario, non limitandosi solo allo stupore morale ed estetico, sperimentato favoleggiando su una natura epurata da ammirare: «*Per molto tempo l'influenza della natura sull'educazione del bambino si considerò soltanto come un fattore morale. Ciò che si cercava era lo sviluppo di speciali sentimenti suscitati dai meravigliosi oggetti della natura: i fiori, le piante, gli animali, i paesaggi, i venti, la luce*» (Montessori, 2013, p. 73) oppure esclusivamente alla coltivazione fatta direttamente dai bambini, i cosiddetti "campicelli educativi" di froebeliana memoria, arrivando a riflettere e a progettare, invece, nuove proposte:

**Le riflessioni di Maria Montessori:
"vivere nella natura"**

Il concetto però di "vivere" nella natura è il più recente acquisto dell'educazione. Infatti il bambino ha bisogno di vivere naturalmente, e non soltanto di conoscere la natura. Il fatto più importante risiede proprio nel liberare possibilmente il fanciullo dai legami che lo isolano nella vita artificiale creata dalla convivenza cittadina (Montessori, 2013, p. 74)

Montessori qui prospetta la necessità di lasciare al corpo dei bimbi la possibilità di un contatto costante con acqua, sole, parlandoci di una natura che abbiamo forzato a restringersi in una nostra concezione umana addomesticata solo ai fiorellini o ad alcuni animali a noi utili, arrivando così ad un *rattrappimento* dell'anima. Le sue proposte divengono, invece, quelle di liberare i bambini da scarpe e vestiti troppo ingessati, di permettere un accostamento continuo con aria, acqua, sole, senza alcun timore, poiché il fisico ne trarrà immediatamente giovamento.

Essi (i bambini) corrono fuori quando piove, si levano le scarpe quando trovano pozze d'acqua, e quando l'erba dei prati è umida di brina, corrono con i loro piedini nudi per calpestarla: riposano pacificamente quando l'albero li invita ad addormentarsi alla sua

² Su questo si veda il capitolo: "La natura dell'educazione" tratto dal testo di Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 2013, pp. 70-83, riportato nell'antologia online.

ombra; gridano e ridono quando il sole li sveglia al mattino, come sveglia ogni creatura vivente, che divide la sua giornata tra la veglia ed il sonno. Ma noi invece ci domandiamo ansiosi come far dormire il bambino dopo l'aurora, e come insegnargli a non levarsi le scarpe e a non fuggire sui prati. (Montessori, 2013, p. 75)

Oltre a questa liberazione, impensabile per i tempi, la sua attenzione si volge a ideare e a progettare esperienze concrete e mirate, utilizzando l'osservazione, la manualità e la discriminazione sensoriale, per capire e conoscere così con più attenzione quanto ci circonda, ma al contempo per permettere una crescita armoniosa.

Pizzigoni: condurre il bambino ad un contatto diretto con la natura

Coeva di Montessori, anche Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) pone alla ribalta del suo progetto educativo la tematica della natura, inserendo nella sua scuola come punti focali di ogni azione educativa: l'orto della classe, i campi e il lavoro della terra.

Dunque il nostro Programma consacra larga parte al lavoro della terra. Il ragazzo osserva nel campo sperimentale, lavorato dalla maestra a ciò abilitata, tutte le operazioni necessarie alla preparazione del terreno, e assiste alla crescita del campionario, dirò così, delle piante nostrane. Nel terreno assegnato ad ogni classe egli ripete le operazioni apprese e studia annualmente con qualche profondità lo sviluppo di quattro o cinque piante, scelte, s'intende, fra quelle delle famiglie più comuni. (Pizzigoni, 1956, p. 40)

Il lavoro della terra diventa l'asse attorno al quale si orienta la progettazione complessiva della scuola: italiano, matematica, geometria, disegno, geografia, per citare solo alcune discipline, sono direttamente implicate e devono collegarsi costantemente a quanto viene osservato e realizzato nell'orto. Si tratta di un dentro e un fuori vissuti in complementarietà, di un passaggio senza interruzione dai banchi di scuola agli spazi verdi coltivati. Il pensiero e l'azione si muovono all'unisono sperimentando concretamente le varie discipline.

Il lavoro della terra fu da me introdotto nella Scuola sin dal 1911 ai fini di una cultura realistica: conoscere il terreno e i suoi prodotti attraverso il metodo dell'esperienza personale del ragazzo [...] il giardino-orto rende in educazione e in danaro: rende in quanto rafforza l'amore alla terra e promuove l'orientamento professionale in quel senso. È un centro di vita interessante, che il maestro deve sfruttare considerandolo centro di studio, coordinando intorno ad esso molte e varie lezioni di lingua, di aritmetica, di contabilità, di disegno, di morale, di religione. (Pizzigoni, 1956, p. 111)

Non è però solo l'orto l'unico punto di interesse verso la natura che la pedagogista prevede. A suo parere è necessaria un'attenzione specifica verso molti aspetti: dai piccoli particolari nelle aule e nei corridoi, fino alla costruzione stessa dell'edificio, nel quale a ogni classe corrispondeva un'uscita diretta sul cortile, come si può desumere dalla frase qui di seguito riportata: «*La Scuola Rinnovata ha [...] fiori in giardino e ne tiene in classe; ed ha modo, dato il suo orario lungo e la sua ubicazione all'aperto, di assistere a tramonti meravigliosi, di provocare la considerazione attenta di foglie, d'insetti d'ogni specie*» (Pizzigoni, 1956, p. 46). Da sottolineare anche il valore fondamentale delle uscite, fuori dai cancelli scolastici, che permettevano ai bambini di conoscere in diretta – solo per citare un piccolo esempio estensibile però a tutte le altre discipline – la geografia: andando a scoprire le sorgenti, i fiumi, il mare, le colline e le montagne oltre che le varie città. Una natura quindi sperimentata quotidianamente a scuola: nell'orto, nei cortili, in classe, ma ricercata e ritrovata poi all'esterno e così vissuta con rispetto e riconosciuta come elemento al contempo familiare e prezioso, di cui prendersi cura.

Un'altra figura, che non si può non tenere in considerazione, è quella di Robert Baden-Powell (1857-1941), fondatore dello scautismo. Benché si tratti di un educatore, oltre che in primo luogo di un militare (generale), che non si è occupato direttamente di scuola, la sua impronta è risultata fondamentale per un nuovo modo di concepire il tempo libero per i ragazzi, organizzati in un sistema collettivo, in cui il contatto diretto con la natura diventava e diventa ancor oggi cardine di un sistema formativo.

Tra intelligenza naturalistica, deficit di natura e tempo della lumaca

Venendo all'attualità è necessario avvicinarsi ad altre posizioni, per comprendere i nuovi approcci alla natura, che hanno rivoluzionato in modo significativo alcune ipotesi educative. La prima tesi è quella sostenuta da Howard Gardner (1943), che negli ultimi anni ha manifestato una grande attenzione nei confronti della natura, infatti, dopo aver definito le sette intelligenze nel suo famoso testo *Frames of mind, The theory of multiple intelligences (Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza)* del 1983, ha riconosciuto la presenza di altre tipologie d'intelligenza, tra cui un'ottava³, che ha chiamato naturalistica o anche "l'arte di arrangiarsi nella natura" e che così definisce in un'intervista:

**Howard Gardner
e l'intelligenza
naturalistica**

³ Le intelligenze sono diventate dieci: 1 intelligenza logico-matematica, 2 intelligenza linguistica, 3 intelligenza spaziale, 4 intelligenza musicale, 5 intelligenza cinestetica o procedurale, 6 intelligenza interpersonale, 7 intelligenza intrapersonale, 8 intelligenza naturalistica, 9 intelligenza etica, 10 intelligenza filosofico-esistenziale.

L'essenza dell'intelligenza naturalistica è la capacità umana di riconoscere piante, animali e altre parti dell'ambiente naturale, come le nuvole o le rocce. Tutti siamo in grado di farlo. Alcuni bambini (veri e propri esperti di dinosauri) e molti adulti (cacciatori, botanici e anatomisti) eccellono in questo campo. Anche se questa abilità si è indubbiamente evoluta, portando all'analisi delle specie naturali degli elementi, credo che essa sia stata in qualche modo dirottata e spinta a indagare il mondo degli oggetti creati dall'uomo. Siamo bravissimi, per esempio, a distinguere automobili, scarpe da ginnastica e gioielli, mentre i nostri antenati dovevano essere in grado di riconoscere gli animali carnivori, i serpenti velenosi e i funghi commestibili. (Louv, 2006, p. 68)

Disturbi da deficit di natura

Come si può vedere questa intelligenza nel tempo è stata sempre meno utilizzata, dirottando la sua attenzione nell'ambito delle produzioni di oggetti umani, e perdendo quella capacità discriminatoria e sensoriale che consentiva la stessa sopravvivenza. Proprio osservando le carenze, che un allontanamento massiccio dalla natura sta provocando, unite alla nostalgia per un passato in cui il contatto con la terra era visto come un aspetto prioritario, si è iniziato a parlare di veri e propri "disturbi da deficit di natura". Si tratta di un'espressione che Richard Louv⁴ nel libro *L'ultimo bambino nei boschi, come riavvicinare i nostri figli alla natura* ha portato all'attenzione recuperandola dall'esclusivo repertorio medico, dove era in uso (Louv, 2006). Secondo Billy Campbell, medico e ambientalista, il problema non starebbe tanto nella carenza di esperienze da realizzarsi in lontane regioni selvagge o pittoresche, ma nella mancanza di un contatto quotidiano con gli elementi della natura. «[...] il minor tempo trascorso dai giovani nell'ambiente naturale comporta un'atrofizzazione delle capacità sensoriali (dal punto di vista sia fisiologico, sia psicologico). E ciò riduce la ricchezza dell'esperienza umana» (Louv, 2006, p. 23). Al contrario, per Richard Louv, nel bambino abituato a stare in relazione con la natura si manifesterebbero numerose potenzialità, verificabili anche a livello biologico. La natura, a differenza dei dispositivi tecnologici, infatti, amplifica il tempo, richiede processi di visualizzazione, permette interpretazioni multiple, obbliga all'uso di tutti i cinque sensi. La natura costringe tutti a odorare, ascoltare, toccare, vedere, gustare:

[...] la natura accresce le nostre capacità sensoriali, che sono il primo e più importante strumento di autodifesa di un bambino. Se

⁴ Richard Louv è il presidente di un'organizzazione americana denominata *Children&Nature Network*, che si occupa di studiare e migliorare la relazione dei bambini con la natura.

i nostri figli vivono a stretto contatto con la natura, imparando a vedere il mondo direttamente, avranno maggiori possibilità di sviluppare le capacità psicologiche di sopravvivenza che li aiuteranno a individuare il vero pericolo, e sarà di conseguenza meno probabile che vedano pericoli dove non ci sono. Giocare nella natura può infondere un'istintiva fiducia in se stessi. (Louv, 2006, p. 154)

Nella prefazione al libro precedentemente citato, che è diventato pietra miliare di un nuovo posizionamento pedagogico nei confronti della natura, Silvia Vegetti Finzi (1938) afferma che come primo passo, in questo percorso di scoperta e contatto con la natura, è necessario riportare l'attenzione al corpo, base principale di questa relazione, ricreando così l'antico binomio virtuoso tra vita e natura:

Siamo tutti d'accordo che il corpo non è un accessorio, che noi non abbiamo un corpo ma siamo il nostro corpo. Tuttavia questa consapevolezza resta lettera morta e l'educazione dei bambini procede enfatizzando la comunicazione mediata, simbolica, astratta a scapito del contatto diretto, concreto, sensibile con le cose. Tra le "cose" di cui i bambini sentono principalmente il bisogno vi sono quelle che non si comprano, come l'aria, la terra, l'acqua, l'erba, le piante, gli animali. (Vegetti Finzi, in Louv, 2006, p. 7)

Il mondo attuale, progettato e realizzato dagli adulti, dove i bambini si trovano a vivere, è purtroppo un mondo pieno di divieti, interdizioni, vincoli, consigli che cercano in ogni modo di ostacolare il contatto diretto del corpo dei piccoli con l'ambiente circostante. Si tratta di un continuo trattenere, impedire, immobilizzare, immaginando pericoli a ogni presa di distanza dagli adulti guardiani, a scapito delle necessarie ricerche di esperienze da effettuarsi soprattutto negli spazi esterni, dal cortile della scuola agli angoli meno artificiali che si possono trovare.

In una società che vuole essere assicurata su tutto, che rifiuta ogni rischio, nessuno osa affrontare l'eventualità che un bambino cada, si sbucci le ginocchia, si scheggi un dente, smarrisca la strada, faccia un brutto incontro. Con la conseguenza che il mondo esterno, privo di bambini diventa più pericoloso per il bambino che vi si avventuri. (Ivi, p. 10)

Giardini, anche quelli delle scuole, che perdono così il loro margine di segretezza, di possibilità di misurarsi con azioni nuove e diverse, e che propongono un solo possibile utilizzo sia in termini di tempo (solo alla ricreazione, se non piove), sia in termini di modalità (per

**Un mondo che
allontana i bambini
dal contatto con
l'ambiente esterno**

**Vivere le esperienze
in modo passivo**

realizzare esclusivamente giochi organizzati o liberi, ma controllati a distanza dall'adulto) (Ritscher, 2002). Si smarriscono così le mille possibilità che questi spazi, presenti in quasi tutte le realtà scolastiche, più o meno cementificate, possono offrire. Oltre a questo, il concetto stesso di esperienza proposta ai bambini, tornando a Richard Louv, intendendolo in senso generale e non solo naturale, si è impoverito. Il più delle volte i bambini non vivono più esperienze primarie, ma secondarie, come quelle offerte ad esempio dalla televisione, cioè vissute da altri e da loro semplicemente fruite in modo passivo. Anche osservando le stesse primarie, molto spesso nella scuola ci si avvale di esperienze già completamente progettate dagli adulti in tutti i loro passaggi, così da essere filtrate e in un certo senso sterilizzate. Già John Dewey (1859-1952) ci aveva messo in guardia di fronte a questa deriva, ricordandoci di proporre oggetti grezzi e non finiti, esperienze piene di difficoltà e non precedentemente trattate e purificate dai docenti.

Un altro passaggio, previsto in questo paragrafo, è quello prospettato da Gianfranco Zavalloni (1957-2012), maestro, dirigente e pedagogista, che si è occupato negli anni degli orti di pace, in contrapposizione a quelli che durante il fascismo erano stati chiamati orti di guerra, e di una scuola che provava a recuperare un tempo lento. Il titolo di un suo testo *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta* (2012) chiarisce la necessità di modificare la prospettiva, invertendo i ritmi artificiali e competitivi attualmente imposti agli alunni. Proprio tematizzando il lavoro della terra per i bambini egli ne sottolineava così l'importanza:

Coltivare un orto a scuola significa imparare a rallentare, un'esperienza altamente educativa. Seminare e coltivare sono attività che mettono a frutto le abilità manuali, le conoscenze scientifiche, lo sviluppo del pensiero logico-interdipendente. Ma significa soprattutto attenzione ai tempi dell'attesa, pazienza, maturazione di capacità previsionale. Lavorare la terra aiuta a riflettere sulle storie locali e familiari [...] a unire teoria e pratica, cioè il pensare, il ragionare con il progettare e il fare. (Zavalloni, 2012, p. 11)

Da ultimo, ma non meno importante, nel suo lavoro si posiziona la stesura dei *Diritti naturali dei bambini* (2003), che parafrasando i canonici *Diritti dei bambini* (1989), evidenziano quanto è stato sottratto ai fanciulli negli ultimi decenni. Qui si citano in particolare tre diritti, rimandando all'*Approfondimento 2* a questi dedicato, per esaminarli nella loro complessità:

1. il diritto all'ozio a vivere momenti di tempo non programmato

APPROFONDIMENTO 2**DIRITTI DEI BAMBINI TRA VITA, CULTURA
E NATURA**

Sul tema dei diritti dei bambini la comunità internazionale ci ha abituati a conoscere quanto dal 1990, grazie a una convenzione dell'Organizzazione delle Nazioni Unite, è stato accettato da numerosissimi stati, per garantire un'infanzia il più possibile serena per tutti i bambini del mondo. È necessario però conoscere più in dettaglio la storia di questa promulgazione, per capire come mai abbia necessitato di un tempo così lungo nella sua realizzazione. Già alcuni anni dopo aver stabilito, il 10 dicembre del 1948, i diritti degli esseri umani, con una Dichiarazione Universale che parlava di libertà di pensiero, di espressione, di religione, e condannava qualsiasi forma di tortura (per vederli più in dettaglio vai all'approfondimento online) le persone più illuminate, insieme ad alcuni governanti, si erano rese conto che mancavano delle legislazioni comuni che si occupassero di garantire il benessere dei bambini, che in molte parti del mondo, anche nei paesi considerati civili, vivevano in modi poco conformi alla loro dignità. Dopo un lavoro, durato alcuni decenni, dal 1979 al 1990, realizzato dal Gruppo di lavoro della Commissione dei Diritti dell'Uomo, è stata finalmente stilata la Convenzione Internazionale del Diritti dell'Infanzia. Il tempo così lungo per questa stesura si giustifica con la difficoltà di conciliare posizioni diverse. I paesi che concordano con i contenuti della Convenzione la ratificano e la firmano, impegnandosi ad applicarla e a rispettarla nel tempo. Ecco dunque che con una distanza di quarantun anni, dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani anche la Dichiarazione dei Diritti dei Bambini è stata finalmente promulgata. Questa convenzione fin dall'inizio, all'Articolo 2 sottolinea come questi diritti siano uguali per tutti, senza alcuna differenza di colore della pelle, sesso, religione, lingua, disabilità, ricchezza o povertà. In altri articoli ancora si occupa di educazione, istruzione, cittadinanza, come possiamo vedere nell'allegato online. Dopo alcuni anni dalla promulgazione di questi diritti, nel 1994, Gianfranco Zavalloni (1957-2012), educatore, maestro, dirigente, di cui abbiamo parlato anche in questo capitolo, estremamente sensibile nei confronti delle tematiche relative alla natura, ha deciso di stilare un elenco di altri diritti che tengono fortemente presente la necessità dei bambini di mantenere un contatto vivo e creativo nei confronti degli aspetti naturali della vita, rispettandone i suoi tempi.

IL MANIFESTO DEI DIRITTI NATURALI DI BIMBI E BIMBE

1. IL DIRITTO ALL'OZIO

a vivere momenti di tempo non programmato dagli adulti

2. IL DIRITTO A SPORCARSI

a giocare con la sabbia, la terra, l'erba, le foglie, l'acqua, i sassi, i rametti

3. IL DIRITTO AGLI ODORI
a percepire il gusto degli odori, riconoscere i profumi offerti dalla natura
4. IL DIRITTO AL DIALOGO
ad ascoltare e poter prendere la parola, interloquire e dialogare
5. IL DIRITTO ALL'USO DELLE MANI
a piantare chiodi, segare e raspare legni, scartavetrare, incollare, plasmare la creta, legare corde, accendere un fuoco
6. IL DIRITTO A UN BUON INIZIO
a mangiare cibi sani fin dalla nascita, bere acqua pulita e respirare aria pura
7. IL DIRITTO ALLA STRADA
a giocare in piazza liberamente, a camminare per le strade
8. IL DIRITTO AL SELVAGGIO
a costruire un rifugio-gioco nei boschetti, ad avere canneti in cui nascondersi, alberi su cui arrampicarsi
9. IL DIRITTO AL SILENZIO
ad ascoltare il soffio del vento, il canto degli uccelli, il gorgogliare dell'acqua
10. IL DIRITTO ALLE SFUMATURE
a vedere il sorgere del sole e il suo tramonto, ad ammirare, nella notte, la luna e le stelle.

Questo manifesto nasce nel 1994, a partire da una mia riflessione sui diritti dell'infanzia. È stato da allora utilizzato in decine di modi e da alcuni anni si è iniziato a tradurlo in varie lingue. Chi lo desidera può aiutarmi scrivendo a: dirittinaturali@scuolaer.it

Da G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Bologna, EMI, 2012.

dagli adulti, 2. il diritto a sporcarsi a giocare con la sabbia, la terra, l'erba, le foglie, l'acqua, i sassi, i rametti; 3. il diritto agli odori a percepire il gusto degli odori, riconoscere i profumi offerti dalla natura. (Zavalloni, 2014, p. 17)

Le forest school

Nell'ultimo periodo dobbiamo evidenziare come siano state realizzate numerose altre esperienze, anche più radicali, che hanno messo in stretto collegamento la scuola con la natura, come quelle, ad

esempio, delle *forest school*, (Knight, 2013; Constable, 2014), vere e proprie scuole create nei boschi, dove la scelta educativa è quella di immergere completamente i bambini nella natura con tutte le prospettive che questo può suggerirci. Molte altre sono le sperimentazioni che in vari luoghi, caratterizzandosi però sempre per essere svolte all'aperto, e in differenti ambiti educativi, vengono proposte e che si discostano radicalmente dall'impartire insegnamenti in modo tradizionale. Il nome che accomuna queste esperienze è quello di *outdoor education*. Si tratta di proposte che implicano che le azioni educative vengano realizzate direttamente nei contesti naturali, al di fuori delle mura cittadine o scolastiche (Farné, Agostini, 2014). Con queste occasioni ci si rivolge non solo ai bambini, ma a tutte le persone che vogliono provare un contatto diverso con il mondo e vogliono misurarsi con gli altri in contesti differenti da quelli che abitualmente frequentano. Il portato educativo della natura viene dunque ormai ricercato da più persone, reputandolo un elemento fondante del proprio benessere psicologico oltre che fisico.

Tornando ancora alla scuola, l'ipotesi, dunque, è che anche il progetto pedagogico che essa ipotizza debba tenere ben presente questa tensione verso la natura, collegata alla necessità di orientarsi verso un modo diverso di vivere, più rispettoso e attento alle tematiche dell'ecologia, della salvaguardia del patrimonio e del paesaggio.

Necessario allora è, però, provare almeno a delimitare cosa intendiamo per natura, poiché l'idea attuale ci rimanda verso il riferimento a un'ipotesi addomesticata (Fratùs, 2014), pronta per essere usata negli spazi temporali del tempo libero e delle vacanze, privata delle caratteristiche di ignoto, irriducibile e incontrollato che solo le calamità, laddove si presentano, riescono a farci ricordare. Se osserviamo anche i giardini che conosciamo, essi ci risultano completamente governati dall'uomo e occultandoci così una parte, quella più complessa e intricata, al di fuori delle nostre regole:

Così l'ordine è al tempo stesso un'apparenza, un contorno delle forme, una superficie o un'architettura, una sontuosa illusione di governo e controllo da parte dell'uomo ma anche un arrogante segno del suo passaggio che in tal modo marca il proprio intervento e di nuovo si illude di poter modellare e plasmare piante, arbusti, alberi, siepi e fiori. Tutto ciò che se ne discosta è disordine agli occhi e all'interpretazione dell'uomo. (Clement, 2011, p. 18)

Il contatto con la natura ci pone, dunque, delle domande più che confermare delle certezze; una è relativa al rapporto esistente, come abbiamo appena letto, tra ordine e disordine, presenza minima o determinante dell'intervento umano. Partendo anche solo da questo

Le proposte di *outdoor education*

interrogativo, ci si può semplicemente rendere conto come forse non si possa parlare genericamente di una sola natura, ma si debba usare più correttamente un termine plurale, *nature* (Van Aken, 2015), riferendosi cioè a idee che derivano da quale accezione culturale e sociale noi possediamo nello specifico. Per Richard Louv i significati preminenti di “natura” sono due e derivano dal latino: uno è riconducibile al verbo *nasci*, cioè nascere, e l’altro è legato al concetto di vita all’aria aperta (Louv, 2006, p. 30). Ma se focalizziamo le nostre idee di natura, quelle della cultura a cui apparteniamo, oppure se ci riferiamo a quelle di popoli differenti, il contenuto si amplia a dismisura. Nominarle *nature*, come fa Mauro Van Aken, ci permette di liberare la mente dal rischio di eccessive banalizzazioni. La natura, proposta dai filmati e dai cartoni animati per bambini, è una natura molto spesso umanizzata e già interpretata, frequentemente caratterizzata da un esotismo marcato, che ci presenta l’iperbole di un immaginario lontano e non ci fa cogliere le possibilità di una frequentazione prossima. C’è poi una natura quasi nascosta nelle nostre città, presente nei cortili, nei giardinetti, nei parchi, che si amplifica al di fuori dei contesti urbani, prospettandoci tutta la tematica legata alla campagna e all’agricoltura. Questa natura più a portata di mano, con cui è possibile confrontarsi maggiormente, è forse uno dei confini con cui la scuola può confrontarsi.

Non si tratta di percorsi didattici, ma di quella che nell’apprendimento di una lingua straniera viene chiamata full immersion (immersione totale). Sono degli apprendimenti che avvengono in modo naturale quando i bambini vivono in giardino. In giardino anche l’adulto si trova in full immersion. Al proprio livello egli partecipa alla vita in giardino, accompagna i bambini nelle loro scoperte, con concetti giusti conferma, sostiene, aiuta i bambini a rielaborare via via le esperienze che compiono. (Ritscher, 2002, p. 21)

Educazione ambientale, proposte dal micro al macro

Ma come può la scuola e un pensiero didattico articolato e coerente affrontare le problematiche sovraespresse? Come si può riuscire a mettere a tema in modo significativo la natura all’interno delle progettazioni scolastiche? Già nelle ultime *Indicazioni* più volte viene ribadita la necessità di un’attenzione speciale nei confronti di questi argomenti. Se nell’introduzione troviamo un preciso riferimento al posizionamento della scuola nel mondo: «*La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l’apprendimento e il “saper stare al mondo”*» (*Indicazioni*, MIUR, 2012), nei passaggi

successivi il nesso è richiamato in modo sempre più marcato. Quando si citano le otto competenze del documento di Lisbona, quella di base «[...] in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino» (Ivi, p. 14).⁵ Nelle pagine seguenti vengono posizionati dei riferimenti in molti campi, fin dalla scuola dell'infanzia, ribadendo il valore dell'esplorazione della realtà, dell'esperienza diretta dei bambini. Nell'ambito della geografia si evidenziano, ad esempio, le differenze tra i tempi della natura e quelli dell'uomo:

La conoscenza geografica riguarda anche i processi di trasformazione progressiva ad opera dell'uomo o per cause naturali di diverso tipo. La storia della natura e quella dell'uomo, però, si svolgono con tempi diversi: i tempi lunghi della natura si intrecciano, spesso confliggendo, con quelli molto più brevi dell'uomo, con ritmi che a volte si fanno più serrati in seguito a rapide trasformazioni, dovute a nuove prospettive culturali o all'affermarsi di tecnologie innovative. (Ivi, p. 56)

Concludendo poi negli obiettivi legati alla cittadinanza con «[...] la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano [...] a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in routine consuetudinarie che possono riguardare la pulizia e il buon uso dei luoghi, la cura del giardino e del cortile [...]» (Ivi, p. 33).

Una scelta auspicata e sperimentata da molti studiosi, proprio per favorire questo approccio, soprattutto del settore dell'educazione ambientale, è quella di partire dall'ambiente circostante, già conosciuto per la frequentazione quotidiana, incominciando però a osservarlo con scrupolo e attenzione, utilizzando in questo incontro occhi nuovi. Si può trattare ad esempio del cortile o della struttura stessa dell'istituzione scolastica (colta nella sua evoluzione storica). Ma come e dove collochiamo tali ricerche? Possiamo inserirle nell'ambito di quella che possiamo chiamare "educazione ambientale"? Confrontandoci con questa specifica educazione possiamo scegliere se pensarla come una vera e propria disciplina o, piuttosto, come uno sguardo che supera le frammentazioni e le appartenenze (Ferrari, Aliprandi, Padoa-Schioppa, 2013, p. 6). Nel sistema scolastico italiano l'educazione ambientale non si riconosce in una singola materia autonoma, ma è collegata a differenti insegnamenti,

**L'oggetto di indagine
dell'educazione
ambientale**

⁵ Questa competenza sarà fondamentale anche per i paragrafi che si riferiscono al patrimonio culturale e al rapporto con la società.

che variano a seconda dei cicli scolastici che gli alunni frequentano. Si va dalle scienze, alla geografia, dalla biologia, alla storia. Sviluppando percorsi attenti a tali contenuti divengono, però, necessari ulteriori collegamenti, come quelli, ad esempio, strettamente connessi al concetto di “biofilia” sviluppati da Wilson, intendendo questa come una tendenza innata volta a concentrare il proprio interesse sulla vita e sui processi vitali, cogliendo come una necessità umana proprio quella della conservazione dell’ambiente naturale (Guido, in Wilson, 1984, 2002, p. 24). All’interno della stessa educazione ambientale si parla di un triplice livello, che si scandisce in differenti movimenti e posizionamenti (Cerovsky, 1977; Ferrari, Aliprandi, Padoa-Schioppa, 2013, p. 24):

- sull’ambiente
- nell’ambiente
- per l’ambiente

chiedendo, però, a ognuna di queste posizioni un’assunzione precisa di responsabilità.

Senza pensare a esplorazioni impossibili o lontane, abbiamo già sottolineato come il contesto in cui i bambini vivono possa diventare, se esplorato in un certo modo, un vero e proprio testo, inteso nel senso che vi attribuiscono Gianfranco Staccioli e Penny Ritscher (2005, p. 4), cioè uno spazio vivo in cui e con cui costruire insieme ai bambini i saperi. Molti pedagogisti (fra gli altri Franco Frabboni, Cosimo La Neve, Franco Cambi) e molti progetti anche attuali (Ferrari, Aliprandi Padoa-Schioppa, 2013) pongono l’accento su questo aspetto, elaborando una particolare attenzione oltre che al discorso naturale a quello ambientale. Ovviamente, far sperimentare ai bambini nuove esperienze di ricerca e di scoperta all’esterno è molto più complesso e faticoso, rispetto a tenere una lezione di esclusivo insegnamento frontale in classe, come ci attesta Laura Malavasi, ma più ricchi e inaspettati sono i frutti di queste pratiche.

Lavorare all’esterno, giocare nel giardino o nel cortile con il sole, la pioggia, la neve, utilizzare le pozzanghere come esperienza didattica, sporcarsi con il fango, la terra, o correre nei fossati è un’esperienza faticosa. È faticoso organizzare l’equipaggiamento necessario a bambini e adulti per uscire, è faticoso accompagnare i bambini nelle loro esperienze [...], è faticoso uscire con cesti e contenitori per raccogliere reperti e materiali che si incontrano nelle uscite, è faticoso rientrare a scuola, svestirsi, sistemare le giacche e gli stivali e magari pulirsi un po’. (Malavasi, 2013, p. 36)

Questa fatica è dunque sicuramente ripagata dalla ricchezza delle

scoperte, dalla gioia dell'esplorazione e dalle infinite possibilità che la natura e l'esterno ci permettono costantemente di incontrare.

Natura e paesaggio

Un'ultima riflessione, relativa alla natura, è quella legata al paesaggio, sapendo che anche questo è un concetto molto variegato e impossibile da declinare in un'unica accezione. Se attingiamo alla spiegazione tratta dalla *Convenzione europea del Paesaggi* che così lo presenta: «*“Paesaggio” designa una determinata parte del territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni*»,⁶ possiamo notare come, in questa definizione, gli elementi umani e quelli naturali siano presenti in egual misura, avendo un identico posizionamento. Ormai, infatti, se osserviamo con attenzione il mondo in cui viviamo, è difficilissimo trovare spazi in cui l'intervento umano non abbia inciso profondi cambiamenti. Questa nuova interpretazione di paesaggio ci permette, allora, di coniugare natura e uomo in modo complementare. Con il trascorrere del tempo possiamo notare, infatti, come il significato attribuito al termine paesaggio sia molto cambiato. Se nel passato paesaggio corrispondeva quasi esclusivamente alle bellezze naturali, colte attraverso un godimento sensoriale, nell'ambito di una dimensione prettamente estetica, attualmente ci si sta orientando verso un concetto più esteso di bene ambientale. Ricordandoci sempre, in ogni caso, che è il nostro punto di vista assieme alla scelta disciplinare compiuta, che determinano e influiscono profondamente su quanto andremo poi a scoprire. Proprio condividendo questa ipotesi possiamo concordare pienamente con la seguente affermazione: «*Il paesaggio muta in relazione al punto di vista, all'ottica disciplinare in cui ci si colloca: da nozione a concetto, a categoria sia dello spirito che della realtà, per cogliere e interpretare ciò che appare ma continuamente cambia e sfugge*» (Schiaffonati, in Caroli, Daverio, Vassalli, 2013, p. 8). Questa posizione ha importanti ripercussioni anche nell'ambito didattico/educativo. La conoscenza del paesaggio che ci circonda e di cui siamo attori consapevoli, diventa un elemento fondante della pratica scolastica, declinandosi in discipline quali: la geografia, le scienze, la storia, l'italiano, l'arte e l'immagine, come pure nella stessa musica (ad esempio riconoscendo i suoni del proprio territorio o di luoghi differenti). Per prima cosa però per comprendere un paesaggio bisogna innanzitutto guardarlo, immergendovisi: «E

**Definizione
del concetto
di “paesaggio”**

⁶ CEP, Consiglio d'Europa, articolo 1, Firenze, 20/10/2000, p. 2, versione in inglese traduzione di Manuel R. Guido e Daniela Santoni, dell'Ufficio centrale per i Beni Ambientali e Paesaggistici.

l'azione del vedere si associa all'azione del conoscere, non in una successione ma nella simultaneità, dal momento che vista e conoscenza nelle antiche lingue sono sinonimi. Il greco eidenai (osservare) tiene in sé il senso del "conoscere", come il latino videre» (Goldin, 2013, p. 18). L'atto compiuto con e nel paesaggio, come dichiara Benedetta Castiglioni, ci pone in una posizione di dialogo, nello sviluppo della dialettica tra identità e diversità-alterità, come pure nell'alternanza tra desiderio di radicamento e desiderio di scoperta. Ci si scopre, così, abitanti di quello specifico luogo, custodi, testimoni e responsabili per il futuro (Castiglioni, 2010, p. 28).

Tutte le discipline risultano così interessate allo studio del fenomeno, dall'estetica alla storia dell'arte, dalla geografia all'antropologia, dall'ecologia al grande ambito delle scienze naturali. [...] Non bisogna temere di riconoscere che il paesaggio è oggi un concetto polisemantico che ogni disciplina tende ad arricchire di nuovi significati. L'ambiguità del paesaggio è in definitiva una ricchezza, una potenzialità che esprime la sua vitalità culturale. (Tosco, 2014, p. 76)

Paesaggio come elemento del nostro patrimonio culturale

Il paesaggio, così inteso, ci ha aperto le porte anche verso una doppia dimensione naturale e umana, diventando così elemento cogente del nostro stesso patrimonio culturale, senza per questo avere nulla da temere nei confronti di quei patrimoni più dichiarati e riconosciuti come quelli che possono essere dei musei o delle altre istituzioni culturali. Nei confronti del paesaggio numerosi sono i possibili atti educativi che possono essere compiuti, anche in questo caso dal vicino, al lontano, dall'osservazione attiva, alla sperimentazione di forme significative di partecipazione. L'idea è sempre quella di una presa di coscienza diretta del contesto in cui si vive giorno dopo giorno, con un'apertura costante nei confronti di contesti differenti. La percezione più consapevole del proprio mondo diventa un elemento diffuso di rispetto, intervento e cura anche dei paesaggi più lontani e ancora sconosciuti.

8.3 Scuola e patrimonio culturale

Le riflessioni sul paesaggio, sviluppate nel paragrafo precedente, sono servite a riportare l'attenzione sulle opere dell'uomo, oltre che su quelle della natura. Questo ci permette di osservare il territorio da un nuovo punto di vista, entrando in connessione con un concetto differente, quello di patrimonio. Con i termini *patrimonio* o *bene culturale* intendiamo dei riferimenti ampi che includono sia i musei, sia le biblioteche, come pure gli archivi, i monumenti, i complessi monumentali, le aree e i parchi archeologici, oltre ad altro ancora.

L'utilizzo da parte degli studiosi di una terminologia, bene culturale, a scapito di un'altra, patrimonio, è motivata da ricerche, interpretazioni, tradizioni, che ci permettono di cogliere in ogni caso, il retroterra specifico di riferimento. Così, ad esempio, afferma Carlo Tosco, direttore della Scuola di specializzazione in beni architettonici e del paesaggio del Politecnico di Torino.

Il concetto di bene culturale si presta meglio ad esprimere la vastità e la complessità del patrimonio, con il vantaggio d'includere anche i beni immateriali e di liberare la tutela da una concezione troppo "monumentale". È il più adeguato ad esprimere la ricchezza del fenomeno, sotto il segno di un solo denominatore: la cultura. Sebbene nel linguaggio anglofono internazionale l'espressione più condivisa sia quella di cultural heritage, negli ultimi tempi quella di "bene culturale" sta aumentando la sua diffusione anche nei documenti ufficiali dell'Unione Europea. (Tosco, 2014, pp. 61-62)

Nel tempo l'attenzione delle scuole nei confronti di quanto le attornia, in particolare del territorio in cui erano inserite, si è andata approfondendo. Sono ormai nella storia progetti come "La scuola adotta un monumento®" nato a Napoli nel dicembre del 1992, su iniziativa della Fondazione Napoli Novantanove d'intesa con il Provveditorato agli Studi e le Soprintendenze, e che ha visto dal 1994, dopo una prima sperimentazione positiva nella capitale partenopea, un proliferare di azioni in molte altre città italiane. Così viene specificato nei documenti della Fondazione: «*adottare un monumento non significa solo conoscerlo ma anche prenderlo sotto tutela spirituale e dunque sottrarlo all'oblio e al degrado, averne cura, tutelarne la conservazione, diffonderne la conoscenza, promuoverne la valorizzazione*» (www.istruzione.lombardia.gov.it/protlo11709_14/?aid=42863&sa=0). Docenti e studenti hanno indagato sui patrimoni posizionati nelle vicinanze delle scuole, scoprendo disattenzioni, abbandoni, riuscendo a farli riaprire alla fruizione pubblica, studiandoli in maniera appassionata, divenendo essi stessi prima ricercatori e studiosi, poi ciceroni per i vari visitatori. Nel 2015, proprio su questo stesso progetto e su questa sensibilità rinnovata, è stato siglato un protocollo d'intesa firmato da Miur (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) e Mibact (Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo), per tracciare un percorso comune che veda la scuola, insieme ai beni culturali essere attivi e propositivi su uno stesso fronte. In quel caso, infatti, come pure in molte altre iniziative, quando la scuola esce allo scoperto posizionandosi nella società, si scopre la sua enorme potenzialità, pari a quella di una calamita, dall'incredibile forza propulsiva capace di mobilitare energie nuove, convogliando le azioni di studenti, insegnanti, genitori, e riuscendo

laddove forze più istituzionali falliscono. Questa esperienza è solo una delle moltissime che annualmente le scuole realizzano nei confronti dei patrimoni presenti nei loro contesti. Per iniziare ad affrontare questa tematica è interessante analizzare alcuni passaggi storici, che hanno visto la scuola aprirsi gradualmente verso i musei, i monumenti, le biblioteche arrivando attualmente, in alcuni casi, a considerare il concetto di patrimonio culturale diffuso come un elemento specifico della propria modalità di lavoro. Da una scuola centrata su un processo di acquisizione di conoscenze per lo più astratte e codificate, che si autoconfermano al proprio interno, a una scuola che spalanca le sue porte, esce nei propri quartieri o paesi alla ricerca di un patrimonio molto spesso dimenticato, da mettere a tema e da utilizzare come tramite immediato di conoscenze che vanno esplorate, ricercate, costruite, studiate e infine diffuse e salvaguardate.

Andare al museo

Per prima cosa è forse più semplice confrontarsi inizialmente solo con la tematica relativa ai musei, per circoscrivere almeno un po' questo complesso argomento riferito al patrimonio. Proprio relativamente al rapporto scuola/museo è necessario ripercorrerne la storia nei secoli, per comprendere come questa relazione si sia sviluppata, quali difficoltà abbia incontrato e quali soluzioni siano state poi individuate. La scuola fin da tempi ormai lontani ha imparato a frequentare i musei, anche se in Italia questa relazione possiamo dire che si sia incrementata in modo più articolato, con alterne vicende non sempre positive, in particolare dalla fine del secondo dopoguerra. Al contrario in altre parti del mondo, in America, ad esempio, già dalla fine del Settecento e in modo più strutturato nell'Ottocento, molti musei avevano mostrato un'attenzione specifica per le istituzioni scolastiche, dedicando attività particolari ai docenti e agli studenti. Lo stesso George Brown, dal 1887 responsabile del National Museum dello Smithsonian di Washington, aveva così dichiarato: *«il museo del futuro si troverà con le biblioteche e i laboratori ad esser parte della struttura d'insegnamento della scuola e dell'università, e nelle grandi città cooperando con le biblioteche pubbliche contribuirà all'ampliamento della cultura popolare»* (Basso Peresut, 2005, pp. 17-18), mostrando così come in questo paese il museo fosse visto fin dall'inizio come un incredibile strumento per confermare la nascita di questa nazione⁷ e per migliorare l'acculturazio-

La particolare
relazione tra scuola
e museo

⁷ Proprio per questo dalla fine del Settecento sino a tutto l'Ottocento senza interruzione giungendo ai giorni nostri, i musei americani hanno continuato a fiorire, in un modo differente da quelli europei che molto spesso nascevano da precedenti collezioni private o ecclesiastiche. Qui la scelta nazionale o di comunità è una delle principali caratteristiche.

ne di tutta la popolazione, soprattutto se collegato alle potenzialità stesse della scuola, manifestando così in modo esplicito un intento nazional-educativo. Sempre negli Stati Uniti nel 1938, ad esempio, erano previste nei programmi didattici le “ore di museo” con un’uguale dignità rispetto alle altre discipline scolastiche. Nello stesso anno in Francia ci si interrogava su quale fosse il modo migliore per far visitare i musei. Alla buona volontà di molti insegnanti, non corrispondevano, infatti, ancora modalità didattiche e pedagogiche adeguate, così scriveva Pierre Marot, conservatore al Musée historique de la région Lorraine:

[...] bisogna imparare a far visitare un museo. Noi siamo stati spesso i testimoni della buona volontà; un maestro zelante porta i suoi allievi al museo, il suo atto è guidato dal migliore disegno; è una persona convinta dei benefici che può comportare una visita di quel tipo, ma egli entra nel museo come un turista, non ha preparato nulla, mostra ai suoi allievi il museo come un libro che sta aprendo per la prima volta. Non dirige nulla, non richiama l’attenzione su niente, è il cattivo pastore che trascina dietro a sé un gregge che si disperde. È che per fare visitare un museo, occorre più della curiosità di un amatore, bisogna studiare le collezioni in funzione dell’insegnamento che se ne può trarre. (Marot, 1938, pp. 87-92, traduzione dell’autrice)

Ricordando, poche righe oltre, che il contatto con i musei, soprattutto per i bambini, non poteva essere passivo, non si doveva cioè far subire il museo con visite guidate nozionistiche, ma farlo vivere, ponendo proprio agli stessi ragazzi delle domande, facendo appello alle loro conoscenze. In molte situazioni mancavano apparati adeguati per accogliere le scuole, come pure materiali mirati alle varie età, oltre a una preparazione specifica degli stessi operatori. Questo perché, nella maggioranza dei casi, il museo era ancora sentito nello specifico, soprattutto da chi vi lavorava e dai suoi estimatori, come il luogo ideale per conservare, ricercare, studiare, difficilmente come lo spazio dedicato all’educazione. Questo dibattito interno si è poi sviluppato in modo molto articolato durante i decenni nei vari paesi europei, oltre che al di là dell’oceano, giungendo finalmente a una dichiarazione condivisa dell’ICOM⁸ che così aveva definito il museo come: «[...] un’istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che effettua ricerche

**Far vivere il museo
e non subirlo
passivamente**

⁸ ICOM (International Council of Museums) filiazione dell’Unesco, si tratta di un’organizzazione professionale fondata a Parigi nel 1948 per iniziativa di Chauncey J. Hamlin, presidente dell’American Association of Museum, volta alla promozione, allo sviluppo e al coordinamento delle attività dei musei di tutto il mondo.

Descolarizzazione	concernenti le testimonianze materiali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, le comunica e le espone a fini di studio, di educazione e di diletto», ⁹ riconoscendo in tal modo pari valore agli obiettivi comunicativi ed educativi, rispetto a quelli conservativi e di ricerca. Accolto, seppur con molte difficoltà e incertezze, l'aspetto educativo, il museo nel suo rapporto con la scuola ha attraversato nel tempo, secondo la studiosa canadese dell'università dell'Ottawa Maryse Paquin, diverse concezioni: la <i>descolarizzazione</i> , la <i>parascolarizzazione</i> e, infine, l' <i>armonizzazione</i> delle risorse di entrambi gli istituti culturali. Con <i>descolarizzazione</i> s'intende l'azione di quei musei che non vogliono proporre alcun programma specifico per le scuole, ma mantengono un'offerta indifferenziata per tutti i pubblici.
Parascolarizzazione	Con <i>parascolarizzazione</i> , invece, si definiscono quei musei che pensano a questo luogo come a un prolungamento della vita scolastica, con proposte educative in tutto simili a quelle delle stesse scuole. E da
Armonizzazione	ultimo, con <i>armonizzazione</i> si prevede il riconoscimento delle specifiche diversità e dei differenti obiettivi, come base essenziale per creare un lavoro di confronto e di cooperazione. Se osserviamo da vicino le due istituzioni – scuola e museo – molte sono le similarità nelle finalità che si vogliono ottenere: ad esempio, tra le altre, la partecipazione, l'educazione, la condivisione, la costruzione della cultura. Ma ancora di più, molteplici sono le differenze ed è fondamentale che le peculiarità delle due strutture vengano salvaguardate, soprattutto riflettendo sui tipi di educazione che nei due luoghi vengono realizzati. Nel primo caso – la scuola – si tratta dell' <i>educazione formale</i> che risponde a dei precisi requisiti, ¹⁰ che sono: intenzionalità, obbligatorietà della frequenza, composizione solitamente omogenea per età dei gruppi, contesti definiti e istituzionalizzati, tempi determinati, programmi, valutazioni, certificazioni in uscita (Iavarone, 2000, p. 32). Nel secondo – il museo – si tratta invece dell' <i>educazione informale</i> , che si caratterizza per: spontaneità delle esperienze, globalità delle proposte, casualità anche se talvolta può apparire una certa intenzionalità (Tramma, 2009, p. 37). ¹¹
Educazione formale	
Educazione informale	

Va tuttavia precisato che quando una scuola si reca al museo trascina con sé quelle caratteristiche di formalità che le sono proprie, grazie ad alcune opzioni: percorso scelto dal docente, proposta identica per tutti gli alunni, tempi scanditi e omogenei, poche o nulle possibilità di alternative individuali.

⁹ ICOM, "Museums' Annual", in *Musées-Education-Action culturelle*, n.°1, Unesco, Paris, 1969, p. 1, citato in Communications Canada, 1988. Questa definizione ufficiale è stata inserita sia nello Statuto del Consiglio internazionale dei musei, art. 2 prg 1, del 1975 e sia nel Codice di deontologia professionale nel 1986. Nel 2004 oltre alle fonti materiali sono state inserite anche le fonti immateriali.

¹⁰ Su queste caratteristiche ci eravamo già soffermati ad apertura del capitolo per iniziare ad analizzare il distacco tra scuola e vita esterna.

¹¹ Su questo punto, riferito all'educazione formale e informale, si guardi al capitolo 6.

Una storia tutta italiana

Riprendendo il dibattito vivace e articolato, che abbiamo appena colto nelle righe precedenti, dobbiamo evidenziare come sia continuato nel tempo, modificandosi e arricchendosi momento dopo momento. In Italia, ad esempio, durante e dopo la Seconda guerra mondiale, alcune figure femminili,¹² come Fernanda Wittgens (1903-1957) alla Pinacoteca di Brera a Milano, Palma Bucarelli (1910-1998), alla Galleria nazionale d'arte moderna di Roma, e Paola della Pergola (già negli anni Sessanta/Settanta), alla Galleria Borghese di Roma, Maria Fossi Todorow (1927-2008), alla Galleria degli Uffizi di Firenze, riuscirono a sostenere lo sviluppo della didattica museale, creando e incrementando costantemente progetti, mostre, visite mirate. Sarà, poi, con gli anni Settanta/Ottanta e con la presenza, tra gli altri, di Bruno Munari (1907-1998), che verranno realizzati laboratori specifici in alcuni musei (Pinacoteca di Brera 1977, MIC di Faenza 1978, Centro d'Arte Contemporanea Luigi Pecci di Prato 1988), prospettando come necessari degli spazi appositi, creati all'interno di questi luoghi, dedicati ai bambini in cui realizzare azioni strettamente collegate alle esposizioni, con una precisa metodologia.

Centomila visitatori al giorno non sono un successo per un museo se tutte queste persone non rappresentano altro che un numero. Non tutti i visitatori di un museo sanno vedere le opere d'arte visiva, gran parte di essi, a causa di una educazione basata soprattutto sulla letteratura, cerca il racconto nell'arte visiva e non 'vede', perché non conosce i problemi, le regole di tutto ciò che dà corpo a un'opera d'arte visiva. [...] E siccome è quasi impossibile modificare il pensiero di un adulto, noi ci dovremo occupare dei bambini. [...] Propongo quindi di allestire, nei musei, alcune sale come laboratori per i bambini, dove questi possano andare al museo a giocare all'arte visiva. In questi laboratori potrebbero trovare materiali da usare e assistenti esperti nella stimolazione della creatività infantile. I bambini potrebbero giocare con materiale strutturato, con colori in pasta, in lastre, in polvere, in blocchi, con luci colorate [...] Alcuni esperti potrebbero, analizzando le varie tecniche presenti nelle opere d'arte, ricavarne tutti quegli elementi da fornire [...] così che i bambini imparino giocando, che è il migliore dei modi. Fra vent'anni potremo avere un pubblico diverso. Un pubblico che guarderà le opere d'arte non solo sotto il 'cosa

¹² Sicuramente altre figure e non solo femminili si sono palesate con azioni significative, ma di queste si riesce anche per brevità di spazio almeno a dare questo rapido rimando.

vuol dire' bensì conoscendone tutti gli aspetti costruttivi, che avrà memorizzato, giocando da bambino. (Munari, 1981, p. 5)

**L'importanza
di educare
alla partecipazione
ai musei**

Da allora moltissime sperimentazioni sono state realizzate,¹³ anche se le visite guidate, ormai molto partecipate e alternative dette di seconda generazione, oltre ai laboratori rimangono un'opzione caratteristica. Ogni museo ha solitamente personale interno preparato, ormai più facilmente cooperative, che si occupa della parte educativa. Per capire la validità della proposta è necessario iniziare a conoscere direttamente le strutture fin dalla pagina web, a partire dalle offerte e dai materiali depositati, sperimentandoli però direttamente in luogo, prima di recarvisi con una classe. Moltissimi di questi musei hanno anche una storia educativa molto articolata,¹⁴ oltre a una cifra metodologica riconoscibile, che prevede proposte differenti per i vari pubblici, non solo scolastici, e punta in maniera decisa verso la partecipazione diretta delle persone oltre che a un'appropriazione dei contenuti culturali, che è ben lontana da quanto veniva offerto solo pochi decenni fa. Se vogliamo, ora, osservare a volo d'uccello l'offerta della nostra penisola, utilizzando i dati Istat pubblicati nel 2013, possiamo cogliere come quasi tutti i comuni, in Italia, offrano sempre al turista e agli abitanti uno o più musei, di varie discipline: *«Sono 4.588 i musei e gli istituti similari, pubblici e privati, aperti al pubblico nel 2011, di cui 3.847 i musei, gallerie o collezioni, 240 le aree o parchi archeologici e 501 i monumenti e complessi monumentali. In Italia, quasi un comune su tre ospita almeno una struttura a carattere museale: un patrimonio diffuso quantificabile in 1,5 musei o istituti similari ogni 100 kmq e circa uno ogni 13 mila abitanti»*. L'estrema densità dei musei, la numerosità di siti artistici riconosciuti dal patrimonio UNESCO, la loro stratificazione e collegamento con la cultura locale sono, dunque, dati ormai acclarati, anche se lo sono molto meno quelli relativi alla loro cura e valorizzazione. Il rapporto tra scuola e museo dovrebbe diventare anche solo per la vicinanza ai propri luoghi un aspetto caratteristico di una didattica peculiare in particolare della nostra nazione. Ma perché è così importante che le classi si rechino al museo? Una prima risposta, che ci collega anche alla modalità di apprendimento specifica

¹³ Su questo punto si rimanda a letture mirate come: Zuccoli, 2010; 2014.

¹⁴ Diventa praticamente impossibile ricordare anche solo pochi musei italiani che da anni stanno muovendosi con estrema capacità progettuale in questi ambiti, si va dall'arte contemporanea alle scienze, dalla storia all'etnografia, dall'archeologia al design. Solo per segnalarne alcuni si può spaziare dal Catello di Rivoli, al Mart di Trento e Rovereto, dal MADRE di Napoli al MAXXI di Roma, dal MUSEION di Bolzano, al Triennale Design Museum di Milano, dal Museo della Scienza e della Tecnica a quello di Storia Naturale sempre a Milano, dal Museo Omero ad Ancora, alla Fondazione Ettore Guatelli a Ozzano Taro, dal MamBO di Bologna.

delle realtà museali, è perché al museo ci si può confrontare in diretta con oggetti culturali (scientifici, artistici, storici, antropologici ecc.). Riflettere accanto a opere originali è ben differente dal lavorare esclusivamente sulle riproduzioni. Lo stesso luogo, il museo, come contenitore ci racconta di sé e ci permette di fare differenti approfondimenti. Oltre a questo, anche le persone che incontriamo, dal personale al pubblico nelle sale, ci fanno sperimentare miriadi di storie che si sovrappongono costantemente a quelle che partono dagli oggetti, oltre a quelle dei molti visitatori che nei secoli sono transitati da lì. Come pubblico scolastico si può anche solo ascoltare e assistere alla narrazione di una grande storia da spettatori, oppure grazie alle nuove modalità di coinvolgimento che molti musei attualmente mettono in atto, ci si può rapportare in altro modo. In questo secondo caso, interviene l'azione riflessiva e partecipata: non ci sono risposte prestabilite, la responsabilità dell'acquisizione delle conoscenze risiede ancora in noi, e se ci riferiamo all'attività svolta nei laboratori/sezioni didattiche/educative museali in cui la stessa operatività porta a sviluppare domande, interroga in modo stringente, ci posiziona in modo nuovo di fronte all'oggetto. Il museo quindi è sicuramente un deposito di conoscenza che ha però bisogno della nostra presenza per ricominciare a parlare, oltre a quella delle figure di mediatori (o operatori museali competenti), senza dimenticare le mille possibilità offerte dai nuovi strumenti e linguaggi digitali.

Inoltre, che la scuola sia fondamentale per i musei è un elemento da non dimenticare; se ci riferiamo a una ricerca effettuata in Piemonte possiamo notare come:

Dai report sui visitatori dei musei piemontesi, emerge una considerevole incidenza del pubblico scolastico. Pur conteggiando i giorni di festività scolastica, in molti casi siamo su percentuali vicine al 50 %. [...] Volendo enfatizzare soltanto il dato macroscopico, se non ci fossero le scolaresche le sale dei nostri musei durante la settimana sarebbero vuote. (Simone, 2003, p. 22)

Nuove forme di partecipazione

Un'ultima riflessione, prima di concludere lo spazio dedicato ai patrimoni, è quella posta sulla partecipazione, elemento fondante nei confronti di questo rapporto. Se ci affacciamo al mondo museale troviamo infatti, come abbiamo visto, un ribaltamento del punto di vista rispetto a quello che si aveva solo pochi decenni fa. Come evidenzia Alessandra Mottola Molino, direttrice del Museo Poldi Pezoli dal 1973 al 1998, dall'esclusiva focalizzazione posta sugli og-

**La partecipazione
come elemento
fondante per la vita
stessa dei musei**

getti, si è passati invece a un'attenzione mirata al pubblico. Quindi chi frequenta questi luoghi è diventato elemento imprescindibile per la vita stessa di tali istituzioni. Nello specifico, tornando alla tipologia di apprendimento da svilupparsi nel museo, e più in generale a contatto con qualsiasi tipo di patrimonio, possiamo parlare di una conoscenza differente da quella che nei decenni precedenti veniva presa in considerazione, come ci ricorda Eilean Hooper-Greenhill, direttrice del dipartimento di Museologia alla University of Leicester: *«oggi la conoscenza si struttura attraverso un'esperienza olistica tridimensionale, definita attraverso il rapporto con gli altri. L'atto del conoscere prende forma nel momento dell'esperienza, attività e piacere si coniugano in un luogo in cui il soggetto che apprende e il soggetto che insegna hanno uguali poteri»* (Hooper-Greenhill, 2005, p. 253). Allora è necessario arricchire le offerte di questi spazi permettendo che si sviluppino riflessioni, pensieri e azioni che non ascoltano solo un punto di vista già definito, ma cercano di costruire nuove conoscenze e interpretazioni implicandosi direttamente, con le persone che si trovano di fronte.

8.4 Società, prime prove di cittadinanza

Dalle forme di partecipazione nate grazie al contatto diretto con i beni culturali, alla cura degli elementi del proprio patrimonio di prossimità, oltre a quello universale, all'attenzione, protezione e rispetto verso il paesaggio e la natura si muovono istanze che hanno totalmente a che fare con un discorso sociale e collettivo. L'idea diventa così quella di essere parte di una comunità sempre più ampia, verso la quale, fin da molto piccoli, si deve imparare a rapportarsi, condividendo e partecipando pienamente a questo mondo. Si tratterà di un universo dai contorni più delimitati se si è piccolissimi, fino alla possibilità di confrontarsi con tutte le sue potenzialità, con il corpo e con la mente. Non si tratta, così, più di una teoria astratta che incontriamo quando affrontiamo tematiche legate alla società, nulla di lontano; anzi, si evidenzia come elemento cogente del quotidiano, insieme alle altre mille stimolazioni e riflessioni che il vivere in un'istituzione scolastica comunitaria già comporta. Diventa, in questa maniera, un modo specifico di fare scuola e così evidenziano questo le stesse Indicazioni nazionali:

Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme. Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale. (Indicazioni nazionali, 2012, p. 10)

L'ipotesi è quindi di costruire una società che, a partire dalla stessa vita di classe, si apra e si contaminino costantemente con l'esterno e che si confronti con i modi anche del fare politica, intesa come partecipazione attiva a più alti gradi. Perché come sostiene Paul Watzlawick: «*Ogni parte di un sistema è in rapporto tale con le altre parti che lo costituiscono che qualunque cambiamento in una parte causa un cambiamento in tutte le parti e in tutto il sistema. Vale a dire, un sistema non si comporta come un semplice composto di elementi indipendenti, ma come un tutto inscindibile*» (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971). Se, dunque, molte azioni educative si muovono in questa direzione, almeno ipoteticamente un modo diverso di agire socialmente e politicamente può essere messo in campo. «*L'apprendimento cooperativo nasce, come teoria, da questa consapevolezza sistemica del gruppo classe e ha elaborato molte vie per attuarla con gli studenti*» (Luzzato, 2009, p. 152) Numerose esperienze ci parlano, ad esempio, di consigli di zona dei ragazzi e della ragazze (Milano, 2013/2014), di spazi progettati con l'apporto delle idee dei bambini (Reggio Emilia, Crema, Castel Maggiore), di Città dei bambini (in origine a Fano nel 1991, oggi circa cento città italiane) di proposte di utilizzi differenti per aree dismesse, di riflessioni stesse su come vivere la scuola in rapporto con la società (si guardi ai progetti legati alla "Student Voice").

Ecco, come esemplificazione, le voci dei bambini coinvolti nel progetto Città dei bambini sullo specifico argomento Partecipazione al governo della città:

"Noi bambini non possiamo fare molto per la pace, ma possiamo aiutarvi a cambiare la città". (Roma) "Prima non ci credevo al Consiglio dei bambini, ma dopo mi sono accorto che potevamo fare delle proposte e che ci stavano a sentire e allora mi sono sentito responsabile". (Giovanni (9), Fano) "Il maestro dice che non ha tempo per il Consiglio dei bambini e al sabato facciamo un'ora di educazione civica!". (Fano) "Quando siamo andati in Comune il Vice Sindaco ci ha detto: 'Se avessi tutti i giorni voi ammattirei!'. Vuol dire che con le nostre domande li abbiamo messi un po' in crisi". (Arezzo) "Il Sindaco deve fare tanta pubblicità perché il Consiglio dei Bambini diventi veramente importante, così gli adulti capiscono che si fa per il loro bene". (Arezzo) "Per ricordare che le nostre richieste possono fare qualcosa per la città, vorrei che una strada, o una piazza, fosse intitolata 'Consiglio dei Bambini'". (Arezzo) "Però `ate ffà comme dice `a capa nostra e no `a vosta". (S. Giorgio a Cremano) (<http://www.lacittadeibambini.org/>)

L'apprendimento cooperativo nasce dall'idea di classe come "gruppo"

**Dall'essere studente
in classe al sentirsi
appieno cittadino
del mondo**

Il valore della relazione in divenire tra scuola e territorio diventa quindi anche una condizione necessaria per provare a influenzare le decisioni delle più alte sfere. Il territorio diventa, dunque, ciò che Franco Frabboni ha iniziato già negli anni Ottanta a definire un'*aula didattica decentrata* riferendosi soprattutto alla rete di agenzie educative presenti sul territorio, mentre altri insieme a lui (Curatola, 1987; Frabboni, Zucchini, 1985) puntavano verso la realizzazione di un sistema formativo integrato, dove musei, biblioteche, paesaggio, patrimonio fossero elementi sempre vivi e presenti con cui interrelarsi. L'aula scolastica non può bastare a se stessa e ai bambini, oltre che ai docenti. Lo sguardo sul mondo deve essere sempre vivo, sfruttando a pieno tutte le possibilità di creare legami, comprese le innovazioni legate alle rivoluzioni digitali, in modo tale che stando nella propria classe, crescendo da un punto di vista sociale e culturale si possano sempre avere occasioni per sentirsi appieno cittadini del mondo. Questo per superare quello iato tra bambini e spazi pubblici che negli ultimi decenni si è creato, soprattutto nelle città, nel rapporto con il territorio e che così bene Luigina Mortari sottolinea:

Ricerche condotte in alcune città europee (Ward 2000, pp. 25-26) rilevano una progressiva riduzione da parte dei bambini della capacità di autonomia di movimento negli spazi urbani. Sottrarre possibilità di movimento significa ridurre possibilità esperienziali, come attestato dal fatto che sempre più bambini trascorrono gran parte della giornata fra le pareti domestiche e, quando escono, in genere sono accompagnati da adulti, con la conseguenza di un progressivo aumento dello stato di dipendenza che porta effetti non trascurabili sullo sviluppo cognitivo ed emotivo. (Mortari, 2008, pp. 3-4)

Lavorare con, sul, nel territorio diventa un modo per sanare questa frattura, per permettere – conoscendo questo spazio sotto gli aspetti della natura, del patrimonio culturale e della società – di riappropriarci del mondo e di crescere in autonomia, allontanando lo spettro in educazione della totale dipendenza dall'adulto. Cercare di “dare rilievo alla dimensione pubblica dell'esistenza” (Mortari, 2008, p. 8) diviene così un passaggio ineludibile, pubblico inteso come fuori/esterno, e anche come sociale. In questo riscoprendo una dimensione politica, o della virtù politica che Platone afferma «*non è un dono di natura e nemmeno del caso, ma è insegnabile e chi la possiede l'acquista con il prendersi cura di questo apprendimento*» (Platone, *Protagora*, 323c).

Per approfondimenti



MyLab

Domande conclusive

A conclusione di questo capitolo vi chiediamo di riprendere le domande d'avvio, di provare nuovamente a rispondere e di paragonare le risposte date ora con quelle d'apertura, riflettendo sulle conferme e sulle modifiche. Questo per arricchire e confrontare i punti di vista su tali tematiche. In secondo luogo vi chiediamo di riflettere e provare a rispondere ad alcuni quesiti.

1. Da quali idee pedagogiche e da quali autori nasce l'esigenza di ristabilire un contatto più proficuo e profondo con la natura?
2. Perché si sente questa necessità? E quali sono le diverse modalità di manifestarla?
3. Che cosa si considera come paesaggio?
4. Come può procedere un'educazione che tenga in conto l'aspetto ambientale?
5. Che cosa si intende per *patrimonio*? E che cosa quando si parla di *educazione al patrimonio*?
6. Come si può pensare a un rapporto di scambio positivo tra scuola e musei?
7. Quali esperienze nel passato hanno permesso di innovare la relazione scuola-museo?
8. Che cosa intendiamo con *forme di cittadinanza partecipata*?

Letture consigliate

Per una visione generale

Pizzigoni, G., *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, Brescia, La Scuola Editrice, 1956.

Tramma, S., *Che cos'è l'educazione informale?*, Roma, Carocci, 2009.

Per un approfondimento su scuola e natura

Castiglioni, B., *Educare al paesaggio*, Treviso, Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna, 2010.

Goldin, M., *Storia del paesaggio*, Treviso, Linea d'ombra, 2013.

Malavasi, L., *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Parma, Junior-Spaggiari, 2013.

Per un approfondimento su scuola e patrimonio

Curatola, A., *Arte, Musei e scuola integrata*, Cosenza, Pellegrini, 1987.

La Neve, C. (a cura di), *Pedagogia e didattica dei beni culturali. Viaggio nella memoria e nell'arte*, Brescia, La Scuola, 2000.

Frabboni, F., Zucchini, G.L., *L'ambiente come alfabeto. Beni culturali, musei, tradizioni, storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1985.

Zuccoli, F., *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*, Parma, Junior-Spaggiari, 2015.

Per un approfondimento su scuola e società

Mortari, L., *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.

Filmografia

Essere e avere, Être et avoir (film documentario), regia Nicolas Philibert, Francia, 2002.

La mia scuola. Un anno alla scuola Rinnovata (film documentario), regia di Renata Tardani.

Il ragazzo selvaggio. L'enfant sauvage, regia di François Truffaut (soggetto da Jean Itard, *Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron*, Francia, 1970).