



IN OMAGGIO

LA PIATTAFORMA DIGITALE

«INSEGNARE DOMANI INFANZIA E PRIMARIA»

Quiz di simulazione interattivi | Contenuti aggiuntivi

RICERCA E SVILUPPO ERICKSON

**CONCORSO
DOCENTI**

**SCUOLA
DELL'INFANZIA**

PROVA SCRITTA

MANUALE E QUIZ DI SIMULAZIONE

**INSEGNARE
DOMANI
CONCORSI**

Erickson

IL LIBRO

CONCORSO DOCENTI SCUOLA DELL'INFANZIA

La Prova Scritta del Concorso docenti è *computer-based* e consiste in quesiti a risposta multipla volti all'accertamento delle conoscenze di pedagogia, psicopedagogia e metodologie didattiche, nonché di informatica e lingua inglese.

I **15 contributi** presenti in questo volume, scritti da specialisti ed esperti del settore, approfondiscono dettagliatamente i principali argomenti di psicopedagogia e didattica, organizzazione e governance della scuola e le principali e più recenti metodologie e tecniche didattiche al fine di permettere di sostenere la prova in maniera efficace.

- **5** contributi sulla **psicopedagogia e didattica**
- **5** contributi su **organizzazione e governance della scuola**
- **5** contributi su **metodologie e tecnologie didattiche**
- **quiz interattivi** di simulazione sulla piattaforma digitale

Uno strumento
efficace e in linea
con il bando
di concorso
per prepararsi
alla Prova Scritta.

INSEGNARE DOMANI

La collana «Insegnare Domani», frutto dell'esperienza quarantennale del Centro Studi Erickson nel campo dell'insegnamento e della formazione degli insegnanti, raccoglie strumenti completi e indispensabili per tutti coloro che si preparano ad affrontare le prove del Concorso per il personale docente.

CONTENUTI E QUIZ DIGITALI SU

- ambito pedagogico
- ambito psicopedagogico, compresi gli aspetti relativi all'inclusione
- ambito metodologico didattico, compresi gli aspetti relativi alla valutazione
- conoscenza della lingua inglese al livello B2 del QCER
- competenze digitali inerenti l'uso didattico delle tecnologie
- consigli sulla preparazione del concorso
- sezione normativa in continuo aggiornamento su «Grandangolo».



LIBRO



QUIZ
INTERATTIVI

€ 39,00



9 1788859110298471

www.erickson.it

INDICE

Introduzione	9
---------------------	---

Parte prima

Bambino

Capitolo 1

Psicologia dell'età evolutiva, teorie dell'apprendimento e sviluppo del bambino	13
---	----

Capitolo 2

L'apprendimento nella fascia 0-6 anni	53
---------------------------------------	----

Parte seconda

Programmare e progettare

Capitolo 3

La scuola dell'infanzia: indicazioni e nuovi scenari	119
--	-----

Capitolo 4

Osservazione del bambino ed elementi di progettazione educativa e di valorizzazione delle differenze individuali	143
--	-----

Capitolo 5

Ambienti di apprendimento	173
---------------------------	-----

Capitolo 6

Lavorare in gruppo e promuovere la relazione con i pari e le figure di riferimento	197
--	-----

Capitolo 7

La dimensione ludica e laboratoriale: imparare facendo	227
--	-----

Capitolo 8

Facendo s'impara: crescere attraverso i laboratori	259
--	-----

Capitolo 9		
I bambini in difficoltà: bisogni educativi speciali e progettazione individualizzata		283
Capitolo 10		
Educazione interculturale		315
Capitolo 11		
Educare alla salute e al benessere		337
Capitolo 12		
Buone prassi, ricerca e sperimentazione a scuola: il modello Coping Power Scuola		367
Capitolo 13		
Il digitale nella scuola dell'infanzia: un uso attivo per promuovere apprendimento e inclusione		393

Parte terza

Scuola ed extrascuola

Capitolo 14		
Scuola ed extrascuola		423
Capitolo 15		
Connessioni tra scuola e famiglia		429

7 La dimensione ludica e laboratoriale: imparare facendo

Battista Quinto Borghi

- 1 Quale equilibrio all'interno delle diverse azioni nella vita quotidiana?
- 2 Che cosa si intende per «bambino ecologico»?
- 3 Che cosa intendiamo per «vita buona» nella scuola dell'infanzia?
- 4 Che cosa vuol dire giocare?
- 5 Che cos'è il gioco per il bambino?
- 6 Quale rapporto fra lavoro e gioco?

Premessa

La scuola dell'infanzia è un luogo di educazione per i bambini dai 3 ai 6 anni. Il tempo che passano in essa è tempo di vita e il compito della scuola dell'infanzia è educare alla vita. Di conseguenza tutto il tempo che il bambino trascorre nella scuola dell'infanzia è anche tempo educativo.

Lo scopo del presente lavoro è di porci delle domande che ci aiutino a definire alcuni tempi di vita nella scuola dell'infanzia quando i bambini non sono direttamente coinvolti nelle routine quotidiane. La scuola dell'infanzia è organizzata secondo una scansione dei tempi in cui molte azioni si ripetono sempre uguali: entrare a scuola al mattino e ritornare a casa alla sera, vestirsi e svestirsi, pranzare, svolgere periodicamente le normali e necessarie operazioni di igiene.

Ci sono però anche i tempi che sono liberi da tutto questo: sono quelli in cui i bambini giocano, si divertono, socializzano, esplorano, si intrattengono con i compagni; e scoprono anche delle cose nuove, rispondono a una consegna, si applicano nello svolgimento di un compito.

È questo il tempo di cui questo contributo si occupa: si tratta del tempo che ogni bambina e bambino passa nella scuola dell'infanzia in forma libera e organizzata fra gioco libero e didattica, fra esperienze spontanee e attività organizzate, fra momenti di esplorazione libera e attività incanalate secondo un preciso filo conduttore come avviene nel lavoro laboratoriale.

Per maggiore chiarezza espositiva porteremo avanti il nostro discorso sotto forma di domande, ognuna delle cui risposte richiama a sua volta altre domande e altre risposte in un sistema complesso. Questo permetterà alla lettrice e al lettore di approcciare queste riflessioni, fra i tanti possibili, almeno in due modi: il *primo* è quello di affrontarle linearmente dall'inizio alla fine e ciò consentirà di avere una visione unitaria e, appunto, di sistema del complesso processo della vita dei bambini presso la scuola dell'infanzia e del lavoro dell'insegnante; il *secondo* è quello di affrontarle sotto forma di «consultazione», un po' come accade quando si guarda a un manuale di istruzioni alla ricerca, di volta in volta, dell'informazione che serve e dello specifico problema che si ha bisogno di affrontare, senza perdere tuttavia di vista la questione nel suo insieme. Il nostro intento è perciò di prendere in considerazione ciò che fanno i bambini quando non sono impegnati nelle azioni di routine, come l'entrata e l'uscita, le incombenze legate all'igiene quotidiana e il pranzo, i momenti di attesa fra una transizione e l'altra e il riposo pomeridiano (per chi ne ha eventualmente ancora bisogno). Quindi occorre occuparsi di diversi aspetti della vita quotidiana del bambino e della bambina: del gioco libero e guidato, delle attività auto-organizzate e di quelle previste dal piano di lavoro, e ancora degli spazi e della preparazione degli ambienti, dell'interno e dell'esterno, delle attività individuali e personali così come quelle di gruppo (piccolo e grande, di pari età e di età mista) e che richiedono le interazioni con gli altri bambini. Si tratta di domande che in qualche caso trovano una risposta diretta, ma il più delle volte le risposte sono reperibili all'interno delle diverse discussioni problematiche, delle descrizioni dei contesti o anche all'interno di esempi di attività proposte.

Poiché le esperienze importanti per ognuno di noi sono quelle che hanno un significato rilevante, ci domanderemo quali sono le esperienze significative per i bambini, quali sono quelle che li nutrono e che li fanno crescere positivamente rispetto alle altre che non hanno ricadute significative.

Conseguentemente ci domanderemo che cosa dovrà fare l'insegnante di scuola dell'infanzia, come è meglio organizzare i diversi momenti della giornata, quali cautele occorre adottare, come intervenire, ecc., da un lato per accompagnare lo sviluppo di ognuno e, dall'altro, per offrire costantemente occasioni di esperienze significative e di cultura. E anche come fare una scuola dell'infanzia amorevole per i bambini, accogliente, che sa porsi in attesa, che non incalza e che non lascia tempi vuoti, che accompagna con discrezione e cautela, che offre senza imporre, che aiuta a crescere e che sa trasformare il gioco in lavoro e il lavoro in gioco.

1 Quale equilibrio all'interno delle diverse azioni nella vita quotidiana?

La prima domanda è: come affrontare sul piano professionale la complessità della scuola dell'infanzia? La domanda si può tradurre anche nel seguente modo: come trovare un equilibrio fra teoria e pratica, fra i principi pedagogici e le azioni della vita quotidiana alle quali devono ispirarsi?

La scuola dell'infanzia come sistema complesso

Quello della scuola dell'infanzia è un lavoro complesso che richiede all'insegnante una molteplicità di competenze che non è possibile elencare linearmente senza correre il rischio di impoverirne il ruolo senza centrare il bersaglio. Il lavoro educativo nella scuola dell'infanzia è infatti nello stesso tempo di astrazione e di immersione. Di *astrazione* nel senso che l'insegnante deve fare delle scelte e muoversi all'interno di principi e di valori educativi complessi e che richiedono di essere continuamente tradotti nella quotidianità. Di *immersione* perché le incombenze connesse alle esigenze quotidiane dei bambini e del servizio lasciano di fatto poco spazio alla riflessione e le urgenze immediate richiedono interventi e risposte altrettanto immediate che devono essere decise e attuate senza pensarci troppo.

Da un lato è importante che l'insegnante abbia chiarezza della propria azione educativa e fondi le proprie scelte e le proprie azioni su ipotesi chiare a monte; dall'altro, nello stesso tempo, sa bene che non sempre le cose possono andare in modo conforme alle previsioni poiché talvolta un lieve contrattempo, la richiesta di un singolo bambino, un piccolo cambio di direzione, ecc., portano a imboccare sentieri inaspettati e strade diverse che conducono a esiti differenti.

Le rigide impostazioni di partenza o la tendenza scrupolosa ad attenersi alla strada inizialmente tracciata non pagano e per svolgere un efficace lavoro educativo l'insegnante, quando è in azione, si trova inevitabilmente in una situazione di immersione profonda basata su una forte motivazione, sull'ascolto sincero dei bambini, sulla necessità di rispondere ai loro bisogni del momento senza tuttavia perdere il filo del discorso complessivo e senza uscire troppo dal seminato delle linee di lavoro tracciate. L'esigenza è quella di trovare un costante equilibrio fra le due istanze che spesso sembrano essere in contrasto fra loro. È questa la differenza fra il dire e il fare; è qui che si trova la difficoltà.

Una riflessione come quella che stiamo facendo qui ha bisogno di sviluppare un concetto per volta, deve ordinare le proposte secondo un filo

conduttore lineare, necessita di elencare un'attività per volta, mentre nella realtà quotidiana del lavoro educativo nella scuola dell'infanzia i motivi sono sempre molteplici, le cose sono sempre mescolate e, come evidenziato da Howard Gardner (2022), l'insegnante si trova nella necessità di *sviluppare una mente sintetica*, in grado di porre insieme elementi differenti e mettere in opera intelligenze diverse allo scopo di trovare soluzioni efficaci, alla ricerca di soluzioni creative, pur rimanendo vincolata alle situazioni contingenti e concrete. Spieghiamo meglio questo punto con un esempio.

Per un approccio narrativo

Karen Blixen (2015) in un suo noto romanzo racconta di un uomo che si sveglia di soprassalto nel cuore della notte a causa di un temporale che, improvvisamente, si scatena con fulmini e tuoni che preludono a una pioggia fitta e scrosciante. Si alza di colpo dal letto e si affaccia alla finestra per vedere che cosa sta succedendo. Un lampo improvviso che per un istante illumina a giorno il cortile circostante gli permette di vedere che il bordo della diga che protegge un piccolo invaso d'acqua sta cedendo. Esce perciò precipitosamente di casa per riparare la diga e scongiurare il disastro. Poi torna a letto e piomba di nuovo in un sonno profondo. Quando si sveglia al mattino tutto è passato e splende un bel sole. Si affaccia alla finestra per controllare come sono andate le cose e scopre che la diga ha tenuto. Vede però anche che le orme che ha lasciato nel fango la notte prima correndo di qua e di là affannosamente hanno formato la sagoma di una cicogna.

È ovvio che l'obiettivo dell'uomo che si è svegliato di soprassalto non era quello di realizzare uno specifico disegno ma di risolvere un problema urgente, che era quello di evitare che il cortile di casa si allagasse e solo in seguito si è reso conto di avere fatto anche qualcos'altro. Questo esempio evidenzia come solamente dopo uno sguardo retrospettivo e a cose fatte ci rendiamo conto dell'effettivo esito delle nostre azioni e di che cosa effettivamente è avvenuto e questo non sempre dipende dalle nostre intenzioni.

A volte ci prefiggiamo un obiettivo e vogliamo fare una cosa per poi accorgerci che le circostanze ci fanno deviare e ci portano un po' altrove. L'obiettivo che ci prefiggiamo è più che altro una direzione di lavoro, un orientamento su un possibile risultato; bisogna però anche fare i conti con gli imprevisti, ciò che offre il contesto, il clima emotivo nel quale le cose avvengono, i mezzi che abbiamo a disposizione, le reazioni inattese e così via: solo alla fine, attraverso uno sguardo retrospettivo, ci rendiamo conto di che cosa effettivamente è successo.

L'insegnante si deve districare fra il programma (le direzioni di lavoro suggerite dalle Indicazioni Nazionali, il piano annuale predisposto a inizio d'anno, la pianificazione mensile, ecc.) e la progettazione (come sviluppare un certo contenuto e una determinata esperienza tenendo conto delle caratteristiche dei bambini, delle risorse e delle difficoltà che il contesto presenta e anche della predisposizione dei bambini, degli umori dell'aula, delle condizioni effettive che rendono possibile la realizzazione del progetto e così via), cercando un valido compromesso fra gli obiettivi che si prefigge di portare avanti e ciò che effettivamente accade sotto i suoi occhi alla luce degli accadimenti e degli eventi della vita quotidiana non prevedibili nel loro manifestarsi.

L'azione didattica si configura come un buon compromesso fra un sistema più o meno chiaro di intenzioni e ciò che via via effettivamente accade, accettando le inevitabili deviazioni e aggiustando il tiro a mano a mano che le cose avvengono. Solo alla fine, alla luce di uno sguardo retrospettivo, è possibile rendersi conto di ciò che effettivamente è stato fatto. In questo senso, la didattica, più che un sistema di certezze operative, appare come un luogo di sguardi, di approcci e di soluzioni possibili.

Tutto questo richiede di mettere ordine nella complessità delle diverse situazioni e delle differenti esigenze. L'idea di *bambino ecologico* potrà aiutare nella ricerca di un equilibrio all'interno di tale complessità.

APPROFONDIMENTO

La narrazione

La narrazione è, come sottolinea Jerome Bruner, il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo — in quanto soggetto socio-culturalmente situato — fa uso nella sua esperienza di vita. Attraverso la narrazione l'uomo conferisce senso e significato al proprio esperire e allo stesso tempo delinea le coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni. In questo senso, raccontare non significa solo richiamare alla mente, ma anche ripensare, ricostruire e riformulare l'esperienza vissuta. E tale ripensamento ha il potere di orientare o riorientare anche il proprio agire futuro. La narrazione è dunque generativa e rigenerativa.

Le esperienze realizzate (non solo quelle educative) sono di norma destinate all'oblio se non si attribuisce loro un significato e di frequente assumono un senso quando sono raccontate. Raccontare le esperienze significa rielaborarle, toglierle dall'opacità degli infiniti accadimenti che si susseguono nel tempo e nella vita delle persone e collocarle in un orizzonte di senso; significa trovare le relazioni fra i fatti e dare loro un significato che spesso è insieme privato e sociale, personale e culturale.

2 Che cosa si intende per «bambino ecologico»?

Un giorno chiesero a Loris Malaguzzi di indicare le caratteristiche più importanti che una scuola dell'infanzia deve possedere. «Fare una scuola amorevole (operosa, “inventosa”, vivibile, documentabile e comunicabile, luogo di ricerca, apprendimento, ricognizione e riflessione)» fu la risposta (Edwards, Gandini e Forman, 2014, p. 74).

Ciò che conta è che i bambini stiano bene all'interno del servizio e si trovino a proprio agio in una scuola dell'infanzia ben pensata, ben organizzata e tesa a promuovere la crescita di bambini sereni, emotivamente equilibrati, ma anche curiosi, desiderosi di apprendere, capaci e autonomi. Come realizzare tutto questo?

Siamo dunque arrivati alla prima domanda di una lunga catena. Si tratta di una domanda assai ampia e che riguarda l'impianto complessivo sul quale si articola il presente lavoro. Abbozziamo qui una prima risposta (a cui tuttavia ne seguiranno altre nel corso di questo scritto) che vuole essere sintetica e globale: facendo tutto quanto è utile e possibile muovendoci da una prospettiva ecologica e da un *bambino ecologico*.

Ecco allora una domanda importante: *che cosa si intende per bambino ecologico?* Muoversi nella prospettiva dell'ecologia dell'infanzia significa proporsi di guardare alle potenzialità — straordinarie — dei bambini dai 3 ai 6 anni e alla loro voglia incessante di esplorare e scoprire il mondo in cui vivono e che sta loro intorno.

Il primo obiettivo è tenere conto che ogni cosa influenza l'altra e il tutto si connette. La natura è complessa e attesta le sue differenze nella biodiversità. Anche l'infanzia è complessa nella sua individualità e nelle enormi differenze che rendono ogni bambino unico e irripetibile: diverso per strutture biologiche e mentali, differente per esperienze e per i mondi sociali e culturali di appartenenza. Sono complesse le storie e le narrazioni di ognuno. Un'educazione ecologica è necessariamente attenta non solo alle differenze individuali ma anche ai diversi saperi antropologici, è capace di guardare con curiosità e disponibilità l'altro e l'altrove, nell'universalità naturale e culturale del genere umano.

L'idea del bambino ecologico presuppone un'attenzione sensibile al bambino e al suo ambiente, al rapporto integrato fra uomo e natura nel superamento delle dicotomie corpo/mente, uomo/animale, natura/cultura. Significa stabilire rinnovate sinergie fra le dimensioni sensoriali, logiche, emozionali, solidali, narrative, linguistiche e dei linguaggi, di immaginazione, fantasia, creatività. Si tratta di un nuovo sentire che è insieme etico ed estetico e che si basa su forme di solidarietà e di cura,

in un intreccio di destini biologici ed esistenziali diversi, con gli esseri viventi che abitano la terra.

Lo aveva visto molto bene Maria Montessori (1992a) quando aveva proposto il suo «piano cosmico», prefigurando un'educazione ecologica che andava oltre i didatticismi e gli specialismi disciplinari e che si configurava come il primo alfabeto ecologico della formazione a scuola. L'universo è per Maria Montessori un insieme intercomunicante ordinato e armonico e presuppone un'*ecologia integrale* che contrasti il degrado dell'ambiente e che confermi l'esistenza di una sola famiglia umana.

Un secondo obiettivo importante, nella prospettiva di un'educazione ecologica, è fare tutto ciò che è necessario perché i bambini divengano sempre più consapevoli del mondo che li circonda, con i suoi ritmi, i suoi oggetti grandi e piccoli, i suoi tempi, i suoi colori e le sue molteplici forme; un mondo che è popolato anche dagli altri con i quali è possibile relazionarsi e interagire in modo sereno e libero.

Ed è interessante notare che, in relazione ai bambini piccoli (non solo nella sua Casa dei Bambini), Maria Montessori utilizza il termine «natura» (e il corrispondente aggettivo «naturale») in riferimento alla condizione di *sviluppo* che deve avvenire, appunto, *secondo natura*. Il bambino deve trovarsi cioè in una condizione non vincolata artificialmente perché, quando il bambino si trova in una situazione di normalità, lo sviluppo, sia fisico che psicologico, avviene secondo natura se segue il normale corso previsto dalle «leggi della natura», mentre i problemi compaiono quando sono presenti interventi artificiali non appropriati. E dire che è importante lasciare che la natura «faccia il suo corso», senza interferire con le sue leggi, significa fare i conti con la necessaria attenzione e prudenza a quei processi e procedure che stanno sotto il nome della *didattica*.

In caso contrario, il rischio è quello della perdita della libertà del bambino che si trova a essere condizionato e impossibilitato a fare ciò che «naturalmente» si sentirebbe di fare. Quando il bambino si trova infatti in uno stato di *libertà* — assicura Maria Montessori — non fa altro che seguire le regole della natura: libertà per il bambino significa trovarsi nelle condizioni di fare ciò che è capace di fare, senza forzature. È per questo che la maestra deve offrire solamente l'aiuto necessario, senza interferire in alcun modo sui processi naturali di ogni bambino (e lo fa principalmente attraverso la preparazione dell'ambiente).

Maria Montessori insiste ripetutamente sulla «tendenza naturale» del bambino a esplorare l'ambiente e in merito offre suggerimenti e indicazioni partendo dal doppio principio di tuffare il più possibile il bambino nella natura e di adottare metodi educativi che non sacrificino mai le tendenze e la libertà naturale del bambino.

Tutto questo contribuisce alla realizzazione di un servizio in cui prevale la qualità della vita del bambino, nel rispetto delle sue esigenze e del suo modo di essere. In questo modo, ogni bambino e ogni bambina potrà vivere una «vita buona» presso la scuola dell'infanzia.

APPROFONDIMENTO

L'ecologia affettiva

Appare sempre più necessario sostenere nella scuola dell'infanzia l'ecologia affettiva. I grandi scienziati del passato non sono stati solamente delle figure che hanno basato le loro azioni e le loro ricerche sulle evidenze empiriche e sulla logica rigorosa dei metodi applicati; sono stati anche dei sognatori, dei tenaci illusi, delle persone che sono andate avanti caparbiamente superando con ostinazione le avversità che si presentavano, che non si sono curati a volte di essere addirittura derisi. Hanno inseguito la loro utopia che solamente in seguito si è rivelata esatta. Intendiamo dire che uno scienziato non è tale se non ama profondamente la disciplina che studia.

Per poter andare avanti a lungo nella ricerca occorrono anche la spinta del desiderio e la molla del piacere come ricompensa per le fatiche e come incentivo a non mollare mai. Anche nelle scienze la logica e la razionalità sono condizioni necessarie ma non sufficienti per un buon lavoro. Occorre anche essere innamorati della propria disciplina e del proprio mestiere come spinta per poter andare avanti. Analogamente, la scuola dell'infanzia non si deve limitare a spiegare come è fatto il mondo ma deve insegnare anche ad amarlo. È necessario che la scuola riesca a trasmettere un sentimento di affiliazione con la terra e con il cosmo. La consapevolezza ecologica non si realizza solamente attraverso le conoscenze e i saperi ma anche (e necessariamente) con la biofilia, con l'amore per il mondo nel quale viviamo.

La terra, il cielo, i luoghi, la natura, il cosmo sono la *grande bellezza* toccata, guardata, annusata e gustata dai bambini. Gli adulti hanno in più il potere di *narrare* il mondo e il cosmo ai bambini. La narrazione è importante perché, come sottolinea Jerome Bruner, è il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo — in quanto soggetto socio-culturalmente situato — fa uso nella sua esperienza di vita. Gli adulti hanno il compito di aiutare i bambini a scoprire il mondo non solo sul piano scientifico ma anche raccontandolo. Ascoltare un racconto per i bambini non significa solo richiamare alla mente, ma anche ripensare, ricostruire e riformulare l'esperienza vissuta. E tale ripensamento ha il potere di orientare o riorientare anche il proprio agire futuro.

L'ecologia affettiva, attraverso la mediazione della narrazione, è dunque rigenerativa e generativa.

3 Che cosa intendiamo per «vita buona» nella scuola dell'infanzia?

È indubbio che nella scuola dell'infanzia ogni bambino deve vivere una *vita buona*. Che cosa dobbiamo intendere con questa affermazione? Una traduzione approssimativa di vita buona è quella del benessere, dello

star bene, del trovarsi nelle condizioni — per quanto riguarda gli spazi e i materiali a disposizione, le persone che stanno intorno, le opportunità di crescita cognitiva, affettiva e sociale — di vivere una vita di qualità secondo le esigenze di ognuno e della comunità di cui ogni bambino fa parte. Il benessere presuppone l'esistenza di una serie di condizioni (alimentazione, salute, ambiente di vita, così come diritto di cittadinanza, istruzione, ecc.) adeguate che danno accesso a e permettono di vivere una vita pienamente soddisfacente e adeguata alle aspettative previste in un determinato contesto o in una certa cultura.

Purché i bambini stiano bene

Con il termine *star bene* ci si riferisce, secondo la convinzione comunemente diffusa, nello stesso tempo all'idea di essere in salute e di avere una condizione di vita sufficientemente buona. Qualcosa di simile viene richiamato anche dal termine *benessere*: esso fa riferimento per lo più a qualcosa che ha a che fare con le condizioni materiali di vita (rimanda perciò ancora una volta anche alle disponibilità economiche di un individuo). Tuttavia, mentre lo *star bene* richiama qualcosa di soggettivo e personale, il termine *benessere* pare rimandare più propriamente a un significato prevalentemente sociale.

Vale anche la pena di avere presente che lo stato di benessere delle persone — perciò anche dei bambini — non dipende da un solo fattore. È dato da un insieme di situazioni complesse che possono variare nel tempo e che sono soggettive: non tutti i bambini hanno bisogno delle stesse cose e nello stesso modo, anche se possono essere individuati dei parametri al di sotto dei quali non si può più parlare di benessere. Non solo: l'idea di benessere può variare in relazione alle situazioni di vita del momento oppure anche in riferimento alle aspettative che il singolo o il gruppo può nutrire in una certa situazione o in un determinato contesto di vita.

Per questo, non solo nella scuola dell'infanzia, il benessere appare essere un punto di arrivo a cui tutte le persone senza distinzione aspirano e, nello stesso tempo, non è né definibile una volta per tutte, né proponibile negli stessi termini e alle stesse condizioni per tutti gli individui.

È noto che la misura della qualità della vita è un tema caro agli economisti, i quali, quando ragionano su larga scala, fanno riferimento alle risorse prodotte all'interno di uno stato (si tratta del PIL o Prodotto Interno Lordo), spesso con scarso riferimento all'equità nella distribuzione delle risorse. Il limite di questa concezione è che si rivolge alle situazioni generali di una popolazione o di un certo gruppo, senza dire nulla tuttavia

della singola persona. Per semplificare, è la vecchia storiella che, se due persone hanno un pollo, sul piano della distribuzione statistica si può dire che hanno mezzo pollo a testa ma ugualmente questo non impedisce al primo di mangiarsi il pollo da solo e lasciare l'altro affamato.

Garantire il benessere non significa prendere in considerazione solamente le condizioni materiali (spazi belli e accoglienti, grandi arredi adatti e costruiti con gusto, buoni cibi e buon trattamento e così via). Non bisogna perdere di vista i punti di vista dei bambini, le loro motivazioni, i loro desideri, le loro preferenze e le loro tendenze, comprese le loro convinzioni e le loro capacità che, mai come in questa età della vita, sono in crescita e in evoluzione.

Se si vuole promuovere autenticamente lo sviluppo *occorre puntare sui bambini come persone* e sulla loro piena realizzazione, con particolare riferimento alle risorse di cui sono portatori e che li caratterizzano. Da un lato i bambini hanno dei *bisogni*, dall'altro sono in possesso di *risorse* che hanno necessità di essere espresse e di essere messe a disposizione degli altri.

Puntare sulla vita buona dei bambini nella scuola dell'infanzia significa essenzialmente puntare sullo sviluppo delle *capacità* di ognuno: capacità personali e collettive. Le capacità delle persone sono attributi individuali e sarebbe un errore se non fossero condivise, se non si mescolassero ad altre capacità, se, in altre parole, non fosse possibile *spenderle socialmente*. E non va dimenticato che le capacità sono qualcosa che si può acquisire se i bambini si trovano nelle condizioni migliori di poterlo fare e le acquisiscono nella misura in cui percepiscono che sono importanti per loro e cioè nella misura in cui attribuiamo loro un *valore*.

Disse una volta Tagore che i re hanno il compito di difendere il Paese e, quando necessario, andare in guerra, mentre pulire la cisterna dell'acqua è compito degli abitanti del villaggio. La pulizia della cisterna dell'acqua è troppo importante per il villaggio per essere delegata a qualcuno che è lontano. Non è detto che un buon governo sia tale quando i cittadini gli delegano fiduciosamente qualsiasi cosa. La migliore democrazia è quella che non si limita al momento delle elezioni, ma viene esercitata a diversi livelli, distribuisce le responsabilità fra tutti, tiene alto il livello della partecipazione sociale. Dire che la cisterna dell'acqua deve essere mantenuta pulita dagli abitanti del villaggio è un'affermazione niente affatto banale. La pulizia della cisterna dell'acqua del villaggio è un impegno che la comunità si deve accollare, e questo significa che essa si deve assumere delle responsabilità condivise. Fuori di metafora, questo significa che la scuola dell'infanzia è un luogo nel quale i bambini cominciano a pensare da soli, a sentirsi liberi e nello stesso tempo ad assumersi delle responsabilità.

Quest'ultima considerazione apre a una nuova domanda che riguarda il modo attraverso il quale il bambino da solo, così come il bambino in gruppo, possa sviluppare le proprie capacità. Su questo punto la scuola si trova di fronte alla difficoltà di che cosa si debba intendere per capacità e come occorra coltivarle. Da un lato la scuola ha il compito di promuovere soprattutto le *capacità di base* (in certa misura dette anche *strumentali*), che sono quelle che riguardano indifferentemente tutti i bambini, definendo delle soglie o standard minimi al di sotto dei quali è legittimo porsi delle domande; dall'altro è fondamentale il rispetto delle *predisposizioni* (che qualcuno chiama anche *talenti*) di ognuno. Da qui la necessità di domandarci se esiste una possibilità di mediazione fra queste due posizioni fra loro antinomiche.

Lo sviluppo delle capacità

Ce lo spiega il grande psicologo americano Jerome Bruner (1997) quando dice che la mente umana, per quanto riguarda lo sviluppo del pensiero, si muove in due direzioni. Da un lato immagazzina dall'ambiente informazioni da classificare e ordinare che ha denominato, richiamando il computer, *pensiero computazionale*. La mente del bambino, infatti, impara via via a registrare, immagazzinare, ricordare, codificare, classificare, confrontare, richiamare alla memoria, ricombinare le informazioni raccolte. Dall'altro impara progressivamente ad attribuire un significato alle cose e alle esperienze, vale a dire sviluppa dei sistemi simbolico-culturali in coerenza con la comunità di appartenenza e questo avviene attraverso il processo che Bruner ha denominato *pensiero narrativo*. La scuola dell'istruzione tende a privilegiare la prima forma, ma la seconda è di gran lunga più importante per l'acquisizione dei *saperi della vita*.

Il significato della mente narrativa è proprio questo: fare ordine interiore attivando le strutture che connettono gli accadimenti della propria storia personale e sociale. Ed è per questo che il racconto delle vite (della propria, di quelle degli altri, ma anche vite di fantasia come quelle dei racconti, delle storie e anche delle fiabe della tradizione popolare) è sempre stato utilizzato dall'uomo: è uno strumento importante per richiamare la realtà reinterpreandola, permettendogli così di interagire con il mondo sociale. Serve insomma a comprendere se stesso e la realtà che lo circonda e trasmetterla agli altri o riceverla dagli altri.

Da un lato dunque sta la logica, dall'altro la fantasia o immaginazione... Loris Malaguzzi — peraltro grande estimatore e amico di Bruner —, che diceva sempre che i bambini sanno fare bene il loro mestiere di crescere, sosteneva che questo problema non riguarda i bambini ma gli adulti:

siamo semmai noi adulti che vediamo le cose schematicamente e non intercettiamo bene i bambini.

I bambini, infatti, non fanno differenza fra logica e fantasia, fra il riprodurre e il creare, e nemmeno si pongono il problema di riconoscerne le differenze. Sta di fatto che tutti i giorni e per tutto il giorno i bambini giocano con la logica e lavorano costantemente con l'immaginazione. Può succedere, in realtà, che qualcuno non sappia pienamente giocarci o anche che ci giochi male oppure che non ci giochi abbastanza. Si tratta di impressioni degli adulti quando osservano i bambini, impressioni che hanno la loro ragion d'essere. Può succedere che questo avvenga perché sono ancora incerti e non lo sanno fare, ma può anche accadere perché non si fidano fino in fondo, perché sospettano di essere fraintesi o perché hanno paura di non essere capiti dagli adulti. Gli adulti hanno un potere molto forte su quello che i bambini possono avere e fare e i bambini sanno che, per avere e fare, devono fare riferimento all'adulto.

Il problema, che non riguarda solo l'insegnante di scuola dell'infanzia, è quindi chiedersi in che modo il pensiero infantile (perché un pensiero infantile c'è!) possa essere considerato e trattato con l'attenzione e il rispetto che merita.

In uno dei suoi editoriali Loris Malaguzzi (1977) riporta l'esempio di una bambina che si divertiva a giocare con la propria ombra. Tentava di entrare nella stanza cercando di lasciare l'ombra fuori dalla porta: lo faceva tranquillamente, ripetutamente e senza difficoltà. Il motivo, che non aveva ancora compreso, era che la luce del sole entrava dalla finestra della stanza e le arrivava alle spalle. Per la bambina il problema non era quello di comprendere le ragioni scientifiche di quello che stava accadendo: semplicemente si divertiva a prendere atto di ciò che succedeva perché la cosa la faceva divertire. Alla vista dell'adulto, tuttavia, smise di effettuare le sue prove e non le volle spiegare. Probabilmente non voleva apparire ridicola o non voleva correre il rischio di essere presa in giro. Aveva adottato un comportamento di prudenza probabilmente perché già sapeva in qualche modo che gli adulti spesso non sanno che farsene del pensiero intelligente e produttivo dei bambini.

Ciò che è importante, diceva sempre Malaguzzi, è che gli adulti, in famiglia così come a scuola, hanno il compito di dare risposte ai bisogni non solo immediati e attuali dei bambini (cosa senza dubbio necessaria) ma anche potenziali, che passano appunto dalla fantasia e dall'immaginazione. Questo perché il pensiero intelligente dell'immaginazione e della fantasia rappresenta un modo naturale di operare della mente umana; costituisce una dotazione che affianca, stimola e potenzia le capacità logiche e produttive ed è inseparabile da esse.

Ciò che ne deriva è che non possiamo pensare a una didattica che proceda per tappe lineari previste in anticipo e anticipatamente pianificate (e questo non significa certamente che gli educatori e gli insegnanti possano limitarsi a vivere alla giornata e che siano esentati dall'aver in mente un progetto ben meditato e condiviso!), che non contemplino l'incertezza e l'equivoco, la deviazione e il cambiamento di rotta.

Pensiamo a una didattica che non veda separato il lavoro dal gioco, la concentrazione dal divertimento, la razionalità dall'emozione, la mente dal corpo. Pensiamo a una didattica che si muova in un'omogenea e coerente atmosfera di serenità e di libertà, di rispetto, di condizioni in cui un bambino possa autoproporsi oppure starsene momentaneamente in disparte, possa vivere e manifestare la propria individualità, così come sviluppare le semplici e complesse articolazioni della reciprocità per crescere nello stesso tempo come individuo e come componente di una comunità sociale. Tutto questo ha a che fare con ciò che gli studiosi chiamano *mente narrativa*.

Queste riflessioni ci riportano alla differenziazione di Bruner evidenziata in precedenza, in riferimento alla distinzione fra mente computazionale e mente narrativa. Diceva che la mente computazionale è in grado di svolgere operazioni logiche (come, ad esempio, discriminare, classificare, seriare, contare, compiere operazioni aritmetiche, riconoscere forme e così via), operando sulla base di informazioni stabili e perciò si preoccupa di ragionare per certezze ed escludendo le ambiguità; senza dubbio questo tipo di pensiero è cumulativo e porta chiarezza ma ha il limite della semplificazione. All'opposto la mente narrativa è attenta ai contesti e alle sfumature, fa grande uso dei simboli, fa riferimento a una specifica cultura ed è alla ricerca del significato delle cose: è attenta ai contesti, sviluppa un pensiero situato, trasforma i significati o li può anche creare.

La prima mente (quella computazionale) si muove su saperi certi, la seconda (quella narrativa) si muove su saperi problematici. Il bambino, come sottolinea Malaguzzi, le usa entrambe in un intreccio inscindibile. È giunto perciò il momento di riprendere l'argomento sopra interrotto che riguarda la narrazione.

Queste considerazioni ci portano a una nuova (e complessa) domanda: *che cos'è la narrazione? Che cosa si deve intendere per «mente narrativa»?*

In ambito educativo, gli strumenti a disposizione della scuola dell'infanzia per lo sviluppo del pensiero narrativo, che sono molti e di per sé largamente noti, costituiscono l'aspetto esteriore e *visibile* di un processo interiore complesso che porta alla costruzione progressiva dell'identità personale di ogni bambino e bambina.

Quando si racconta quello che si è fatto si avverte la necessità, anche in modo inconsapevole, di parlare allo stesso tempo di se stessi, perché è impossibile separare ciò che si è fatto da ciò che si è vissuto e questo riguarda tutti, compresi i bambini.

La narrazione è, peraltro, come sottolinea Jerome Bruner, il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo — in quanto soggetto socio-culturalmente situato — fa uso nella sua esperienza di vita. Attraverso la narrazione l'uomo conferisce senso e significato al proprio esperire e allo stesso tempo delinea le coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni. In questo senso, raccontare non significa solo richiamare alla mente, ma anche ripensare, ricostruire e riformulare l'esperienza vissuta. E tale ripensamento ha il potere di orientare o riorientare anche il proprio agire futuro. La narrazione è dunque generativa e rigenerativa.

Sottolineiamo questo aspetto perché le esperienze realizzate (non solo quelle educative e non solo quelle di apprendimento) sono destinate all'oblio se non si attribuisce loro un significato e di frequente assumono un senso quando sono raccontate. Raccontare le esperienze significa rielaborarle, toglierle dall'opacità degli infiniti accadimenti che si susseguono nel tempo e nella vita delle persone e collocarle in un orizzonte di senso; significa trovare le relazioni fra i fatti e dare loro un significato che spesso è insieme privato e sociale, personale e culturale. Per questo non va dimenticato che il gioco libero e guidato, il lavoro individuale e collettivo, il laboratorio artistico o scientifico assumono un senso e una dimensione più profonda se la scuola dell'infanzia non si limita a fare e a lasciar fare ma sa sapientemente riprendere in mano ciò che si è fatto per lo scambio e il confronto comune. Se è importante fare le cose, è ancora più importante ricapitolare le esperienze, attribuire ad esse un significato.

In questo nostro contributo non intendiamo sviluppare un mero elenco di esperienze e di pensieri su di esse. Attraverso di esse ci si propone il fine di delineare delle storie, fatte di tessiture complesse di intenzioni e accadimenti, di ipotesi e di eventi, in un ordito di trame parallele e complementari che innescano nuovi significati e nuove evocazioni di nuove esperienze, di nuove spiegazioni di fatti visti alla luce di nuove circostanze e di nuovi sguardi.

Dentro al gioco dei bambini e dentro alle attività di laboratorio è sempre presente la vita dei bambini: dietro le loro azioni ci sono i sentimenti, le emozioni, le convinzioni, i valori, i vissuti di bambini che hanno storie ed esperienze diverse, che hanno capacità e interessi differenti, in cui ognuno fa il gioco di mettere in comune ciò che ha dentro.

La narrazione, cioè il dirsi, il raccontarsi, il riflettere insieme e a voce alta su ciò che è successo e su ciò che si è pensato mentre succedeva, è uno strumento potente per il futuro. È un modo per mettere in relazione situazioni presenti, passate o future, per formulare ipotesi interpretative, per ricostruire i significati di esperienze. Questo perché tutti questi processi, come ad esempio il piacere connesso alla narrazione (ascoltare o raccontare storie, sentir leggere o leggere un libro, vedere un film o interpretare il ruolo di un personaggio reale o inventato), determinano processi di elaborazione, comprensione, rievocazione, interpretazione di esperienze innescando impatti emotivi che — pur nella propria interiorità personale — hanno a che fare con la vita reale: diventa possibile raccontare ciò che si è vissuto agli altri, si può tentare di spiegare ciò che è successo alla luce delle circostanze, delle condizioni e delle aspettative del protagonista, si può dare un senso a ciò che è accaduto nell'evento narrato (vero o immaginario che sia), collocandolo nella vita quotidiana e nella routine e in situazioni codificate socialmente e culturalmente.

La narrazione è uno strumento di conoscenza e di scambio sociale e mette perciò insieme apprendimento e relazione, ragione e sentimento, pratica apprenditiva e comunicativa, mente cognitiva e mente emotiva.

La scuola dell'infanzia è dunque un luogo aperto costituito da una rete complessa di azioni e di relazioni costantemente in evoluzione in cui tutto si riformula e si reinventa. Occorre pensare che il laboratorio è qualcosa di più e di differente dalle azioni più o meno orientate del bambino con le cose inanimate. Ci sono l'attenzione e la concentrazione e ci sono le capacità costruttive dei bambini. Ci sono però anche la ricerca sia individuale che collettiva, l'attenzione ai contesti, gli apprendimenti insieme ai consolidamenti affettivi e le pratiche riflessive che si avvalgono anche degli scambi fra bambini che hanno il piacere di imparare insieme.

I bambini che si accostano a un progetto procedono per piani, opzioni, riflessioni, strategie da verificare, assunzione progressiva di regole, tentativi e ricerche di soluzioni nuove o alternative, senza preoccuparsi se le loro soluzioni presentano delle lacune o hanno bisogno di aggiustamenti: insieme alla soluzione del problema sono alla ricerca anche della soddisfazione personale, della messa in atto (e alla prova) delle risorse di cui sono dotati.

4 Che cosa vuol dire giocare?

Tutti presumiamo di sapere che cos'è un gioco, ognuno di noi sa perfettamente quando sta giocando e quando, invece, quello che sta fa-

2 Tecnologie per incentivare la scoperta e l'esplorazione

La scuola dell'infanzia è un grande spazio di esplorazione e di scoperta per il bambino. Gran parte delle attività quotidiane che si svolgono negli spazi della scuola sono mirate a incentivare la scoperta di sé, degli altri e del mondo. Moltissime attività e strumenti tradizionali concorrono in maniera efficace ed efficiente a esplorare queste dimensioni, ma allo stesso tempo l'introduzione di semplici strumenti digitali, o di tecnologie un po' più specifiche e meno quotidiane, può aprire nuovi spazi di osservazione, esplorazione e interazione nel corso delle attività didattiche. In particolare, per questa finalità, possiamo identificare tecnologie che fanno parte degli *arredi* scolastici e *tecnologie portabili*, che permettono l'uso più flessibile e individuale da parte dei bambini.

Posto che le possibilità tecnologiche oggi offerte dal mercato sono numerosissime, il nostro focus didattico non deve essere sullo strumento, ma sullo sviluppo di un contesto didattico che incentivi l'osservazione e l'esplorazione. Questo deve guidarci nella scelta delle tecnologie, non l'ultima tentazione della novità tecnologica emergente sul mercato.

Tra gli arredi che favoriscono le attività di esplorazione e scoperta, certamente sono da ricordare i tavoli, banconi e pedane non solo luminosi, ma anche integrati con dispositivi multimediali e strumenti di osservazione scientifica, come microscopi e set per seriazioni e categorizzazioni. Ne esistono dai più semplici ai più complessi (e costosi), ma la caratteristica comune è quella di creare uno spazio dedicato in sezione all'osservazione e alla micro-osservazione di elementi naturali, a scopo scientifico, unita all'elaborazione e alle attività manuali: dal disegno, al ricalco, alle vere e proprie attività di making (si veda il paragrafo sul tinkering, coding e making in questo capitolo).

Se ad esempio oggi la tradizionale pedana o tavola luminosa viene integrata con dispositivi audio o con delle funzioni di schermo digitale di registrazione dei movimenti, esistono anche postazioni molto più innovative che integrano le attività di osservazione all'attività scientifica vera e propria.

Un esempio di questo tipo è la postazione *i-Vulcani*, presente anche sul mercato italiano. Senza farci trarre in inganno dal nome (non c'entrano nulla i vulcani), questo tipo di arredo scolastico integra in un unico spazio mobile diverse strumentazioni per l'osservazione scientifica e le attività di laboratorio, specie nel settore delle STEAM. In particolare, questo tipo di arredo prevede la presenza di tecnologie percettive e immersive, dallo schermo retroilluminato, a microscopi digitali, a dispositivi per la

gestione di suoni e immagini. Il tutto in uno spazio aperto, appositamente pensato per fare elaborare ai bambini, in piccolo gruppo, i materiali naturali raccolti (o coltivati) in natura.

Certamente questi arredi non sono a disposizione di tutte le scuole dell'infanzia, dati i costi elevati. Tuttavia, la filosofia di uno spazio aperto e flessibile in cui interagiscano attività tradizionali e attività mediate dal digitale è facilmente ricreabile anche in ambienti meno «innovativi», con l'allestimento di corner di sperimentazione in sezione o negli ambienti comuni della scuola dell'infanzia.

Sfruttando in maniera efficace i molti fondi a disposizione delle scuole per l'innovazione digitale e degli spazi di apprendimento (una delle poche voci di spesa in cui effettivamente i finanziamenti sono particolarmente cospicui), è possibile allestire e progettare in ogni scuola uno spazio flessibile di sperimentazione in cui siano presenti tecnologie digitali per l'esplorazione scientifica.

Il tablet come strumento trasversale d'uso autonomo dei bambini

Tuttavia, al di là degli arredi, esplorazione e scoperta sono molto spesso riconducibili all'uso di dispositivi portatili. In particolare, i tablet hanno un ruolo molto importante per la scuola dell'infanzia, integrando una grande facilità d'uso e un'immediatezza di interazione con una trasversalità di utilizzi che li rendono perfetti sia per questo obiettivo di esplorazione, sia per potenziare e promuovere la creatività, come evidenzieremo di seguito.

Ovviamente i tablet in una scuola dell'infanzia dovranno essere protetti con delle adeguate custodie di gomma che li rendano resistenti agli inevitabili urti ed, eventualmente, anche con pellicole di protezione che li rendano maggiormente impermeabili. Le numerosissime sperimentazioni portate avanti in questi anni nelle scuole hanno ormai dimostrato la loro affidabilità anche nell'uso più caotico della vita di sezione.

Quali caratteristiche rendono i tablet gli strumenti preferibili per l'esplorazione e la scoperta autonoma da parte del gruppo sezione? Innanzitutto, la parte audio-visiva e in particolare:

- ◆ macchina fotografica;
- ◆ registratore video;
- ◆ registratore audio;
- ◆ app di elaborazione e postproduzione audio-video.

Sono tutte funzioni che ovviamente abbiamo a disposizione anche sullo smartphone o che, con qualità anche molto più elevata, sono disponibili su apparecchi dedicati: macchine fotografiche digitali, videocamere, ecc.

Il tablet ha dalla sua il vantaggio dell'*usabilità* e della *transmedialità*, oltre che della potenziale *connessione* alla rete web.

Se il nostro obiettivo è il lavoro di esplorazione il più possibile autonomo da parte dei bambini, benché mediato dall'insegnante, si dovrà cercare di utilizzare uno strumento che sia altamente flessibile, con cui sia possibile scattare fotografie, registrare suoni e video, per poi elaborarli, unirli a progetti, trasformarli in momenti successivi di lavoro, inviarli a un account del docente o successivamente, in un momento finale, dividerli con le famiglie.

In fondo, come docente ho la necessità di *semplificare la mia vita* di gestione del flusso didattico del progetto, per concentrare tutta la mia energia sul lavoro con i bambini e le bambine. Il tablet, sia con la sua semplicità sia, come abbiamo visto a inizio capitolo, con la sua familiarità d'uso per la maggior parte dei bambini che frequentano la scuola dell'infanzia, permette questa immediatezza nell'apprendimento delle funzioni tecniche. Spesso *l'uso è del tutto intuitivo* e non c'è bisogno di nessun intervento di «insegnamento» su come utilizzare la tecnologia. Basti pensare alla differenza tra girare un video con un tablet o con una videocamera anche amatoriale. A tal proposito occorre sottolineare che ormai procurarsi una videocamera a basso costo sta diventando difficile, perché la richiesta è bassissima e i modelli sono quali tutti fuori produzione perché appunto sostituiti da smartphone sempre più performanti. Sul mercato rimangono strumenti professionali dal costo e dalla qualità molto elevati, del tutto sovrastimata per l'uso possibile in una scuola, specialmente pensando di farli utilizzare direttamente ai bambini.

Il tablet è del resto preferibile in ambito didattico anche all'uso dello smartphone. Principalmente perché lo smartphone è innanzitutto un telefono, è uno strumento personale, che le scuole non acquistano come tecnologia didattica. Certamente sono numerosissimi gli insegnanti che in sezione usano il proprio dispositivo personale per utilizzare almeno alcune risorse digitali: ad esempio, per ascoltare la musica, per scattare le foto o i video. Si tratta in realtà di un uso improprio, perché il dispositivo è personale e non dovrebbe essere utilizzato per scopi scolastici, andando così anche spesso a rischio di violazione delle norme sulla privacy, in assenza di specifiche autorizzazioni per l'utilizzo di un dispositivo personale. Inoltre, questo rimane un utilizzo unicamente diretto dall'insegnante: i bambini, infatti, giustamente non usano e non toccano lo smartphone della maestra o del maestro. Quindi ci troviamo in un altro scenario d'uso rispetto a quello fin qui prospettato.

Una scuola dell'infanzia che voglia investire sull'uso didattico delle tecnologie può mettere a disposizione della sezione un set di tablet e, vo-

lendo migliorare ulteriormente la qualità della gestione tecnologica, un *carrello* apposito per la ricarica e lo stoccaggio dei dispositivi, in modo da garantire la migliore prestazione e la massima sicurezza negli spostamenti tra gli spazi della scuola.

L'utilizzo delle tecnologie nelle attività di scoperta ed esplorazione

I tablet possono essere utilizzati nella scuola dell'infanzia innanzitutto nelle *attività outdoor* in giardino o nella natura. Avere a disposizione l'enorme quantità di app e la flessibilità d'uso di un tablet nelle attività di osservazione, esplorazione, classificazione degli ambienti naturali è una risorsa infinita. A partire dalle attività più elementari, come quella di scattare fotografie degli ambienti, degli elementi naturali, degli esseri viventi, dei fiori, ecc., fino ad arrivare all'uso di app più specifiche e particolari per la misurazione degli agenti atmosferici, come i termometri e gli anemometri, il tablet è un fidato alleato per le attività in coppia o piccolo gruppo nell'ambiente esterno della scuola. Certamente anche in questo caso l'attività didattica va progettata con cura per far sì che il tutto non si risolva in un vagare senza meta con i tablet che diventano uno strumento di gioco.

L'esplorazione può essere finalizzata a ricercare elementi già conosciuti: abbiamo letto un albo illustrato sugli insetti del giardino. Esploriamo il nostro giardino e facciamo una fotografia a tutti gli insetti che riusciamo a trovare nel nostro prato o sulle nostre piante e fiori.

Oppure può essere un gioco di caccia agli elementi o un'attività fotografica per catturare le sfumature di colore nella natura (quanti verdi diversi troviamo in giardino?). Esistono molte attività di questo tipo (Ruaben, 2024), anche giochi in commercio tipo *Missione natura* (Sensory Trust, Erickson 2020) che, a partire da delle carte indizio, stimolano i bambini a ricercare elementi naturali negli spazi outdoor: ad esempio, ricerca un elemento che sia marrone e rugoso e scatta una fotografia.

Anche da questi semplici esempi emerge in modo evidente la necessità di una progettazione didattica alla base dell'uso dei dispositivi che non devono essere percepiti come un elemento né di svago, né d'uso estemporaneo fine a se stesso. La sfida è quella di strutturare un progetto didattico ampio, con finalità e obiettivi definiti, che unisca il lavoro in sezione con attività tradizionali all'uso autonomo delle tecnologie, con un *ritorno del materiale digitale a funzione e completamento del progetto*. Cosa facciamo con le fotografie scattate in giardino? Come le elaboriamo? A cosa diamo forma con esse? Ecco alcuni momenti successivi all'utilizzo autonomo del digitale per l'uso fotografico:

- ◆ *Selezione*: i bambini scattano tante fotografie. Quali sono quelle più chiare e più precise? Chi le seleziona? L'insegnante da solo o i bambini in piccolo gruppo? Gruppi di bambini diversi da quelli che le hanno scattate? Quante se ne scelgono? Un numero massimo per gruppo, ad esempio 5? Come le selezioniamo? Usiamo certamente il tablet ma dobbiamo insegnare a salvarle e copiarle in una cartella specifica, altrimenti i bambini autonomamente cancellano tutte le foto non scelte, ed è un passo irreversibile. Sono tutte domande chiave che devono essere già previste nella progettazione didattica e che richiedono da parte dell'insegnante un po' di prove e sperimentazioni, perché sicuramente si manifesteranno errori e problemi. Selezionare significa definire e condividere una finalità per l'attività (per cosa stiamo selezionando? Cosa vogliamo creare alla fine?). Significa condividere dei criteri di selezione, così come proporre e accettare le nostre e le altrui argomentazioni.
- ◆ *Elaborazione*: finita la selezione vogliamo elaborarle? Vogliamo ad esempio raddrizzarle o ritagliarle? Oppure vogliamo aggiungere le parole dei bambini o qualche elemento grafico, come degli stickers digitali o delle icone messe direttamente da loro? Vogliamo migliorare la qualità del colore o dell'esposizione? Sono tutte funzioni base già presenti nell'app delle macchine fotografiche dei sistemi operativi e spesso sono del tutto sufficienti all'uso da parte dei bambini. Elaborare vuol dire osservare i particolari, curare la forma, definire il messaggio che vogliamo trasmettere con quell'immagine. Arricchire quindi il significato didattico che stiamo perseguendo con l'attività.
- ◆ *Produzione*: cosa creiamo con le nostre immagini selezionate? Abbiamo modo di stamparle per dare vita a un oggetto fisico, che sia un cartellone o un'installazione reale da esporre in sezione? Creiamo un'esposizione digitale da condividere con le famiglie? Montiamo le immagini in sequenza dando vita a un video, aggiungendo magari una musica di sottofondo? Creiamo un ebook digitale della nostra esplorazione? Creiamo un gioco interattivo con le nostre fotografie? Sono tutte vie possibili e fattibili, ma il tema è sempre quello della partecipazione diretta dei bambini alla fase di produzione. Se diventa un'attività di documentazione da parte del solo docente, si perdono delle potenzialità didattiche enormi, nell'ambito dello sviluppo della creatività e dell'elaborazione del gruppo sezione.

Di frequente le competenze digitali che gli insegnanti della scuola dell'infanzia sentono di possedere rispetto all'uso delle tecnologie frenano una produzione maggiormente creativa e sperimentale. Spesso la risposta a cosa fare con le fotografie digitali è solo quella di riportarle su carta,

stampandole e incollandole sul tradizionale cartellone. Questo va benissimo: rappresenta infatti un elemento di importantissima documentazione e attestazione del lavoro dei bambini. È anche una valorizzazione didattica dello spazio verticale della sezione; il famoso spazio come terzo educatore che Malaguzzi mise al centro del modello sperimentale di Reggio Children (Malaguzzi, 2010). Tuttavia, occorre sottolineare che non è l'unica soluzione possibile. Il digitale ha aperto ormai da decenni altri spazi di esplorazione e creazione didattica, e oggi la facilità d'uso dei tablet li ha resi accessibili direttamente a tutti i bambini e le bambine.

Solo a titolo di esempio, rispetto alle infinite possibilità di produzione di oggetti digitali, riprendendo gli spunti delineati qualche riga più sopra, la produzione di video partendo da immagini è possibile direttamente con le app preinstallate sui principali sistemi operativi dei tablet: *iMovie* o *Clips* su iPad e Google Foto su Android.

Un ebook digitale che contenga fotografie, scritte e immagini può essere facilmente creato con la webapp gratuita *Book creator*, funzionante sia su tablet sia su desktop (<https://bookcreator.com/>); così come un gioco interattivo basato su immagini può essere sviluppato con grandissima facilità con *Wordwall* (<https://wordwall.net/it>), dando vita a tanti tipi diversi di esercizi e giochi interattivi. Ancora, potremmo creare un'immagine interattiva con «hotspot-punti caldi» da cliccare per approfondire l'osservazione utilizzando *Thinglink* (www.thinglink.com/it/), dando vita a delle immagini da esplorare, delle parole da scoprire, dei particolari da mettere in rilievo come più importanti. Tutte attività a cui possono concorrere attivamente i bambini con un lavoro di preparazione a più fasi come quello delineato a inizio capitolo, in cui assume rilevanza ciò che l'insegnante predispone e come i bambini interagiscono con i materiali digitali.

In poche righe abbiamo citato numerose attività didattiche, momenti diversi della giornata in sezione, materiali diversi e tecnologie differenti. Siamo passati dalla lettura dell'albo illustrato all'esplorazione naturalistica in coppia o piccolo gruppo in giardino, all'attività di selezione in piccolo gruppo, all'uso del digitale per l'elaborazione e la produzione del prodotto finale, alla condivisione dello stesso con le famiglie tramite le piattaforme digitali che la scuola può mettere a disposizione della comunità scolastica a costo zero (*Google Workspace for education* tra tutte). Il device rimane sullo sfondo; ciò che fa la differenza è la progettazione e la modalità di interazione tra bambini e bambine e il contesto circostante. Che esso sia l'ambiente naturale o le persone attorno a lui o i materiali d'uso, il digitale potenzia le attività di osservazione, esplorazione, elaborazione, classificazione e seriazione, per poi attivare i pro-

cessi creativi di produzione finale e condivisione. È quindi ambiente di lavoro, il digitale, a servizio di un apprendimento *collaborativo e inclusivo*, dal momento che potenzia linguaggi altri e permette molteplici azioni di individualizzazione delle fasi di lavoro e degli stimoli di input, così come del prodotto di output dell'attività.

Siamo partiti dall'esempio del contesto dell'esplorazione in natura, ma evidentemente attività simili e un uso analogo della tecnologia sono possibili in sezione, e sono possibili anche rispetto all'esplorazione di se stessi e degli altri. Basti pensare alle potenzialità degli strumenti audio e video per esplorare il proprio corpo, le proprie caratteristiche fisiche e quelle dei compagni, in un'attività significativa e motivante sulla scoperta delle differenze umane in sezione.

Analoghe esperienze possono essere ricondotte all'uso dell'audio. Esplorare i suoni che ci circondano con il registratore presente su tutti i device portatili, a partire dalle lingue parlate in sezione, dai suoni del nostro corpo, dai suoni della nostra scuola, per arrivare ai suoni della natura, della città, degli strumenti musicali e degli oggetti... Il flusso didattico è analogo a quello presentato per le foto; un'alternanza di momenti digitali e analogici e un processo creativo che ci porti a rielaborare le nostre esplorazioni e catture. Le app molto semplici di audio editing sono spesso gratuite e già presenti nei sistemi operativi Windows e Apple sui computer. A titolo di esempio ne citiamo tre tra le più usate: *Mp3 cutter audio trimmer* (Android e iPad), *Audio editor* (iPad), *Audacity* (webapp per desktop). Una volta elaborati gli audio possono poi essere aggiunti con gli stessi strumenti di video editing a video o ebook o presentazioni tipo *PowerPoint* o *Canva*.

Gli esempi d'uso delle applicazioni digitali per l'esplorazione sono oggettivamente infiniti. Tutto ciò che riguarda la visione, la categorizzazione, la focalizzazione può dare vita a esperienze didattiche arricchenti. L'uso non solo di microscopi digitali portatili, ma anche di app di ingrandimento che trasformino il tablet in una potente lente permette di lavorare sui particolari micro degli elementi. Sono attività tipiche della scuola dell'infanzia, che però grazie al digitale diventano molto più flessibili e trasformabili. L'ingrandimento non viene più visto solo in diretta, ma viene catturato in una fotografia, dando vita a un flusso didattico di rielaborazione del pensiero e di produzione creativa.

Per concludere questa ampia sezione dedicata all'*esplorazione* come scenario d'uso del digitale nella scuola dell'infanzia, è necessario sottolineare l'atteggiamento pedagogico sottostante a questo approccio. L'esplorazione è un'attività di ricerca costante, una curiosità attiva per capire cosa ci circonda. Keri Smith (2011), una straordinaria artista canadese che

con la sua attività ha influenzato enormemente il lavoro didattico delle scuole in tutto in mondo, non solo dell'infanzia, definisce l'esplorazione come un invito a guardare, a riconoscere come in ogni cosa vi sia sempre qualcosa di interessante, a prestare attenzione alle connessioni che legano gli elementi tra loro e con noi. Questa attenzione al fuori da noi, questo atteggiamento universale verso la conoscenza è la vera ricchezza didattica anche dell'uso del digitale, che può darci risorse straordinarie per soddisfare la curiosità e la profondità di pensiero del bambino che frequenta la nostra scuola.

3 Il digitale a scuola per potenziare le abilità cognitive e le funzioni esecutive

Oltre a quello legato all'esplorazione, un secondo focus da sottolineare rispetto all'uso delle tecnologie digitali nella scuola dell'infanzia è quello legato al potenziamento delle abilità cognitive e delle funzioni esecutive. In questo enorme nucleo di processi cognitivi risiedono le abilità umane di percepire, registrare, elaborare e produrre il pensiero e le nostre azioni. Ogni nostra azione e pensiero dipende dalle nostre capacità cognitive, ma è negli anni della scuola dell'infanzia che queste abilità si sviluppano maggiormente e si consolidano, così come è in questa finestra anagrafica che è possibile il maggior recupero e potenziamento dal punto di vista cognitivo.

Abilità come la capacità di memorizzazione, attenzione, percezione, categorizzazione e riconoscimento, linguaggio e abilità motorie, così come le funzioni di autoregolazione legate alle funzioni esecutive, sono attività tipiche alla base della didattica quotidiana della scuola dell'infanzia. Non è quindi certo compito esclusivo del digitale potenziare o sviluppare queste abilità. La vita stessa, le esperienze, le relazioni, i contesti in cui viviamo incidono profondamente sullo sviluppo, così come ovviamente le caratteristiche fisiche e personali di ciascuno, in un'ottica bio-psico-sociale di funzionamento della persona (ICF-CY; OMS, 2007). Tuttavia, a livello internazionale ci sono pochi ambiti di accordo così allargato come quello che riguarda i vantaggi che il digitale può portare allo sviluppo di queste abilità di base, non solo in riferimento a persone con disabilità o con caratteristiche di difficoltà, ma in generale nell'arco della vita. Le modalità di interazione, di feedback, la possibilità di utilizzare moltissimi codici e linguaggi differenti, il contesto motivante del gioco digitale, la strutturazione di esperienze d'uso a difficoltà progressiva, rendono il digitale un importantissimo campo di esercitazione delle abilità cognitive.