

n. 1

15 dicembre 2024
Anno LXXVI

Associazione Italiana
Maestri Cattolici
Via S. Antonio, 5
20122 Milano
aimemilanomonza39@gmail.com



ISSN 2389-6094

notiziario

mensile AIMC per la Provincia Milano e Monza e per la Diocesi di Milano

Notiziario di informazione pedagogica, educativa, scolastica e professionale delle Sezioni AIMC di Monza — Cernusco Sul Naviglio-Carugate — Milano

<p>PENSIERI E PAROLE SULL'EDUCAZIONE ALLA TEATRALITÀ NELLA SCUOLA <i>Stefania Cringoli, Lucia Montani, Gaetano Oliva, p. 4</i></p>	<p>AMBIGUITÀ E MISTERO: il Natale secondo Michael Triegel <i>Don Fabio Landi, p. 2</i></p>	<p>ACCANTO AI BAMBINI DI KINSHASA - CONGO L' AIMC di Milano e Monza e Brianza vuole raccogliere l'invito di dare speranza ai bambini abbandonati di Casa Laura <i>Contribuisci anche tu, p. 3</i></p>
<p>GLI OCCHI DI UN BAMBINO <i>Sofia Dal Zovo, a p. 6.</i></p> <p>SPORTELLINO AIMC SCHOOL CARE VICINI AI DOCENTI, a p. 6.</p>	<p>BUON NATALE E SERENO ANNO 2025 a tutti i nostri lettori</p>	<p>IMPARAR LA LINGUA DELLA MERAVIGLIA Far poesia alla scuola dell'infanzia <i>Cecilia Dotti a p. 9</i></p>
<p>OLTREPASSARE LA SCUOLA: L'EDUCAZIONE DIFFUSA <i>Paolo Mottana Giuseppe Campagnoli a p. 12</i></p>	<p>IL PROGETTO "ADOTTA UN GELSO" CONTINUA Un invito per preservare il paesaggio naturale <i>Tiziana Mo, p. 7</i></p>	<p>CORSO DI PREPARAZIONE AL CONCORSO PER DIRIGENTI TECNICI CON FUNZIONI ISPETTIVE DEL MINISTERO DELL'I- STRUZIONE E DEL MERITO Organizzato dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, in collaborazione con AIMC e UCIM Prime informazioni a p. 8</p>
<p>AIUTATEMI A CRESCERE CONVEGNO A.M.I.S.M. Milano, 12 ottobre 2024 Università Cattolica, <i>Enrico Mauro Salati a p. 14</i></p>	<p>FOTOGRAFIA PER CRESCERE UNA TESTIMONIANZA AL CONVEGNO DELL'AM.I.S.M. <i>Laura Fazio a p. 16</i></p>	
<p>PREMIATI I VINCITORI DEL CONCORSO "... CI RACCONTI UNA STORIA?" a p. 26 A CHE COSA E A CHI SERVE LA LETTERATURA PER L'INFANZIA. <i>Alessandra Mazzini a p. 27</i></p>	<p>PER UNA DIDATTICA DELLA STORIA NELLA SCUOLA COME CENTRO DI RICERCA LA SCUOLA COME "CENTRO DI RICERCA" <i>Enrico Mauro Salati p. 18</i></p>	<p>L'EDUCAZIONE CIVICA: RIFLESSIONI SULLE NUOVE LINEE GUIDA <i>Fabrizio Zago a p. 24</i></p> <p>UNA COLLANA DI LIBRI PER RISCOPRIRE E VALORIZZARE LA "VOCAZIONE" DEI MAESTRI <i>Angelo Ferdani a p. 21</i></p>
<p>LA LETTURA CONDIVISA È UN'ESPERIENZA SPECIALE <i>Carlotta Frigerio a p. 29</i></p> <p>NARRARE E SCRIVERE PER ESSERE PROTAGONISTI ATTIVI <i>Carla Barbara Coppi a p. 30</i></p> <p>IL REGALO DI NATALE a p. 32</p>	<p>DALL' IO AL NOI: UNA PROPOSTA DI EDUCAZIONE ALLA FRATERNITÀ <i>Italo Bassotto a p. 20</i></p>	<p>UNA SCUOLA SOSTENIBILE UNA SCUOLA SOSTENIBILE ITINERARI PEDAGOGICI E TENDENZE EVOLUTIVE a cura di Nicola Serio Contributi di: C. Ambrogini, L. Bellizzi, G. Boselli, P. Ciampini, R. Fardelli, U. Sesto, G. Lotti, A. Molteni, U. Savini, N. Sesto, G. Tocchi. <i>Il nuovo libro a cura di Nicola Serio a p. 15</i></p>

AMBIGUITÀ E MISTERO: il Natale secondo Michael Triegel

Don Fabio Landi
Responsabile
dell'Ufficio della
Pastorale Scolastica
della Diocesi di Milano,
Assistente AIMC e
UCIIM

“Incarnazione” è il titolo di una tela dipinta da Michael Triegel nel 2018 e oggi esposta sopra l'altare di una cappella a Bannach, nell'alta Baviera. Il linguaggio figurativo classico, ispirato all'arte rinascimentale e padroneggiato con una tecnica strabiliante, ci può trarre inizialmente in inganno suggerendoci un soggetto familiare, di facile interpretazione. In realtà, dopo appena qualche istante, restiamo un po' disorientati dalla modernità dell'opera e da una serie di elementi insoliti e persino stravaganti.

Michael Triegel, è nato nel 1968 a Erfurt, in Germania, ed è giunto alla fede proprio attraverso la pittura, nel confronto costante con le immagini della tradizione cristiana. L'artista parla di una «rivelazione lenta» che si è fatta strada dentro di lui un poco alla volta, attraverso la contemplazione dei grandi maestri del passato e l'approfondimento dei loro temi iconografici. Gli esercizi spirituali ignaziani lo hanno condotto infine, nella notte di Pasqua del 2014, a ricevere il battesimo.

Forse proprio il sacramento del battesimo, con la sua simbologia di morte e di resurrezione, ci consen-



te di entrare più facilmente nell'opera. Il mistero dell'incarnazione rimanda direttamente al Natale, ma qui la nascita del bambino è accompagnata dal moltiplicarsi di segni di morte. Innanzitutto i teschi che, in alto a sinistra, circondano il piccolo feto del Figlio di Dio. È una macabra corona di avvento. Colui che nasce inaugurando il nuovo corso della storia umana entra in un mondo in cui la vita, fin dal grembo materno,

sembra esclusivamente destinata alla consunzione. In effetti, poco più in basso, il bambino appare già sullo sfondo del velo della Veronica che Triegel riprende pari pari da una tela di Zurbarán: è un anticipo della passione, la dichiarata consapevolezza che l'innocenza dell'infanzia non preserva dall'ingiustizia e dalla violenza. Altri segni della passione sono disseminati nel dipinto: certamente l'agnello, che sporge mansuetamente in basso a destra; la grande croce disegnata dall'intersezione della scala e della trave parallela al braccio di san Giuseppe; il grappolo d'uva ai piedi di Maria, chiaro riferimento eucaristico al sangue versato. Due scale sono ri-

verse sul pavimento, in mezzo al fieno. Appartengono anche loro all'immaginario del Golgota, ma, contemporaneamente, abbattute al suolo, suggeriscono l'impossibilità di innalzarsi, il venire meno di quella comunicazione tra cielo e terra che Giacobbe intuisce nel suo sogno (Gn 28,12). Ma è proprio Cristo, la cui vita sembra esilmente appesa a tre fili, la nuova scala di Giacobbe:

Contatti: Per commenti, approfondimenti, opinioni, richieste e proposte: aimcmilanomonza39@gmail.com

“
Ma è proprio
Cristo, la cui vita
sembra esilmente
appesa a tre fili,
la nuova scala
di Giacobbe:
gli angeli di Dio
salgono e
scendono sopra
il Figlio
dell'uomo

**Notiziario AIMC
Provincia Milano Monza**
Via S. Antonio, 5 - 20122 Milano
aimcmilanomonza39@gmail.com
Direttore responsabile
Graziano Biraghi

Redazione: Stefania Borghi, Anna Fava, Evelina Scaglia, Pierpaolo Maria Celso, Michele Aglieri, Ornella Rotundo, Emanuela Zani, Francesca Bertolini, Annamaria Cappelletti, don Fabio Landi.
Comitato Scientifico: Michele Aglieri, Mario Falanga, Sabrina

Editore: AIMC Milano e Monza
Via S. Antonio, 5 - 20122 Milano
Segreteria di redazione
Miriam Muntoni
Registrazione: Tribunale di Milano
n. 1663 del 24 ottobre 1949.

gli angeli di Dio salgono e scendono sopra il Figlio dell'uomo (Gv 1,51).

Appesa a un filo è anche la salvezza, quella pera il cui dolce sapore allude all'amore di Dio e alla redenzione. Così compare in tanti pittori cari all'artista: in Giovanni Bellini, ma soprattutto in Dürer e Cranach il Vecchio. Alla pera si contrappone il frutto del peccato, che giace a terra, accanto al piede della Vergine proteso nel gesto tradizionale di schiacciare l'antico serpente, che qui però non c'è, forse perché il male ancora non è stato sconfitto, forse perché le sue tracce sono già ovunque. Invece del serpente troviamo il corvo, messaggero di morte, e, appena più in là, un gatto: è un altro animale dalla fama sinistra che, in questo caso, assomiglia però ai nostri mici domestici, docilmente addormentato accanto al bambino. E se anche il corvo invece di cibarsi di carogne evocasse i corvi inviati da Dio a sfamare il profeta Elia di pane e di carne (IRe 17,6)? Sarebbe allora un'altra allusione eucaristica perfettamente simmetrica a quella dell'uva.

Tutto appare ambiguo in questo Natale in cui i simboli si scambiano e si confondono. La salvezza, come si diceva, è appesa a un filo: dipende da noi non perderla. La questione è talmente personale che Triegel, al posto dei pastori e dei re magi, dipinge un unico devoto visitatore: sé stesso. Si inchina con gli occhi chiusi: la presenza di Dio non ci sta davanti al naso come un quadro o un'immagine devozionale. San Giuseppe, con il suo dito puntato, ci ricorda che occorre cercarla in mezzo al peccato, alla morte, nella confusione del nostro mondo e dei suoi significati. Lo sguardo della fede sa rintracciarla anche là, per attingervi tutta la gioia e la speranza che servono. ■

ACCANTO AI BAMBINI ABBANDONATI DI KINSHASA - CONGO



Nel viaggio intrapreso questa estate, Mons. Mario Delpini ha visitato le iniziative dei *fidei donum* ambrosiani per i bambini abbandonati a Kinshasa (Congo). Oltre a celebrare una S. Messa in ricordo dell'ambasciatore italiano Luca Attanasio, ha sottolineato l'importanza dell'unità e della solidarietà in un contesto difficile.

L'AIMC di Milano e Monza e Brianza vuole raccogliere l'invito di dare speranza ai bambini abbandonati di Casa Laura

Oggi a Casa Laura vivono, insieme ad adolescenti e giovani universitari, 7 bambini, tutti abbandonati e 5 dei quali con disabilità, insieme a loro don Francesco Barbieri, prete ambrosiano, arrivato a Kinshasa nel maggio del 2023. Due di loro raccontano di non essere di Kinshasa, ma di essere arrivati qui con familiari che però poi «hanno perduto» (in realtà i familiari li portano nella capitale e poi li abbandonano ritornando nella propria città). Degli altri bimbi non sappiamo nulla - dice don Francesco - Spesso è proprio la disabilità a impedire loro di raccontare: uno è sordomuto e quando l'abbiamo trovato, oltre al resto, non aveva neppure un nome... Ora lo chiamiamo Jack, ha una famiglia, una casa, da mangiare e dei vestiti.

AIUTACI AD AIUTARLI Partecipa alla raccolta fondi che rimarrà aperta fino al 22 aprile 2025 IBAN: IT61H0623001634000015076554



Causale del versamento :

Contributo per
i bambini di
Casa Laura - Congo

PENSIERI E PAROLE SULL'EDUCAZIONE ALLA TEATRALITÀ

L'Educazione alla Teatralità nella scuola

Stefania Cringoli
*pedagogista, formatrice
ed Educatrice
alla Teatralità, CRT
Teatro-Educazione*

Lucia Montani
*docente di Filosofia e
docente di Linguaggi e
tecniche comunicative
non verbali,
Università Cattolica
del Sacro Cuore*

Gaetano Oliva
*docente di Teatro
d'Animazione
Università Cattolica
del Sacro Cuore*

“

Da alcuni decenni l'Educazione alla Teatralità è diventata uno strumento educativo a disposizione degli insegnanti: uno strumento che si dimostra particolarmente efficace dal punto di vista del recupero d'unità tra le diverse discipline.

Da alcuni decenni l'Educazione alla Teatralità è diventata uno strumento educativo a disposizione degli insegnanti: uno strumento che si dimostra particolarmente efficace dal punto di vista del recupero d'unità tra le diverse discipline. Le scuole hanno, infatti, per lo più diviso le arti dalle scienze e hanno visto la scienza come reale obiettivo che ha a che fare con la realtà, le arti come proseguimento del tempo libero. Si deve riconoscere che sono stereotipi sbagliati. Le scienze sono un'area di grande creatività, mentre le arti sono un'area di grande intelligenza. Se si vuole preparare la persona a una vita attiva e consapevole si deve riscoprire l'importanza del potere creativo e della fantasia che le arti sono in grado di sviluppare. Per questo è necessario contemplare la dimensione creativa nella programmazione scolastica.

L'Educazione alla Teatralità: Il laboratorio

Introdurre l'Educazione alla Teatralità nel percorso scolastico può dare risposta a questo bisogno perché è più di un semplice linguaggio: è una disciplina di più arti che permette di tradurre un pensiero in azione, in uno spazio definito.

L'attore con il suo corpo e la sua presenza scenica riesce a rendere manifesta in maniera multimediale la sua intenzione. Non è necessario che parli: la sua presenza, immobile ma intenzionale, è espressiva e, se finalizzata ad uno scambio comunicativo, può essere addirittura creativa. La multimedialità insita nel teatro, inoltre, potenzia le possibilità espressive della persona perché produce ulteriori opportunità di comprensione e d'esperienza.

È quindi evidente la necessità di portare ancora più profondamente il teatro all'interno della scuola con la dignità scientifica che merita e ciò sta in parte avvenendo attraverso la modalità del *laboratorio teatrale*. Si parla di laboratorio perché è nell'essenza del teatro favorire un percorso di ricerca della persona, sia a livello culturale e valoriale, sia a livello di sviluppo delle potenzialità espressive e creative. La voce, l'espressione corporea, la gestione dello spazio, l'utilizzo di strumenti scenici, la musica, il canto sono solo alcune delle infinite materie che possono essere utilizzate all'interno di un laboratorio. Ma ciascuna di esse parte dalla volontà ideativa e realizzativa della persona: ciascun essere umano ha infatti in sé gli strumenti necessari ai fini comunicativi ed espressivi; il teatro dà semplicemente una forma e un metodo al potenziamento delle capacità dell'uomo di gestire diversi linguaggi. Il teatro permette infatti al bambino di mettersi in gioco, di esprimersi al massimo delle sue potenzialità in una dimensione multisensoriale. Nella sinestesia resa dalla compresenza dei diversi linguaggi, la percezione del bambino si mette in gioco, liberando quella intelligenza multidimensionale che nel sistema culturale disciplinato e categorizzato spesso non trova riconoscimento. Ma per fare ciò, il bambino ha bisogno di sperimentarsi liberamente e acquisire fiducia nelle sue possibilità. Prima tappa di un percorso laboratoriale è, infatti, la consapevolezza di sé, la scoperta delle capacità che il corpo possiede e che richiedono una partecipazione totale in cui corpo e mente tornano a viaggiare insieme. Queste verità non hanno

solo un valore personale ma rivestono un ruolo oggettivo e sociale che la cultura odierna ha dimenticato.

La Multimedialità

In un'epoca in cui si subisce ancora l'influenza della tecnologia come qualcosa di ineluttabilmente connesso con lo sviluppo e indispensabile per la socializzazione secondaria e lavorativa, è necessario che la scuola non si limiti a fornire competenze immediatamente spendibili, ma crei una nuova consapevolezza di questi strumenti. Oggi, infatti, la persona è costretta ad una conoscenza ed ad un possesso di tecniche e strumenti multimediali per un adeguato inserimento. In un'ottica simile purtroppo la multimedialità assume il valore negativo di mezzo non più al servizio della persona ma fine a se stesso. Il processo educativo è quindi incentrato sulla risposta ad un valore esterno e non proprio della persona. In realtà la dimensione multimediale è propria della natura umana e compito della scuola è svilupparne la conoscenza nell'alunno, non enfatizzandone l'aspetto operativo, ma favorendo l'assimilazione di una visione multi-

STEFANIA CRINGOLI, LUCIA MONTANI
GAETANO OLIVA

PENSIERI E PAROLE SULL'EDUCAZIONE ALLA TEATRALITÀ

Quaderno pratico-teorico e glossario



MAMA
EDIZIONI

Agire nel mondo futuro comporterà sempre più rivoluzioni ed esigerà flessibilità e percezione dinamica della realtà. Si giocheranno più ruoli ed azioni simultaneamente in una pluralità di realtà e di mondi. La formazione delle nuove generazioni non deve però tendere a una continua rincorsa di saperi tecnologici in rapida evoluzione; al contrario deve rendere consapevole l'alunno delle sue potenzialità espressive e creative, che gli permetteranno di agire attraverso molteplici mezzi, senza lasciarsi strumentalizzare da essi.

Educare alla teatralità, in quanto disciplina multimediale, significa pertanto lavorare per formare persone che siano protagoniste attive della loro vita, e quindi anche in grado di gestire in maniera autonoma e consapevole i mezzi comunicativi a loro disposizione.

La modalità in cui questo processo di integrazione della multimedialità nella scuola è in parte avvenuto sono molteplici ma se ne possono distinguere tre, ricalcando i modelli educativi sopra citati:

- *approccio strumentale*, in cui la multimedialità non ha contribuito a definire la situazione formativa nel suo specifico, ma è stata considerata solo come tecnologia di supporto alla comunicazione verbale;

- *approccio letterario*, in cui la multimedialità ha rappresentato un pacchetto formativo autonomo, portatore di contenuti e valori;

- *approccio ambientale*, in cui la multimedialità non è rimasta solo fonte e strumento di informazione ma strumento attraverso cui i soggetti possono divenire essi stessi produttori di comunicazione, vera e propria modalità di approccio ed organizzazione del sapere.

Solamente attraverso l'ultima modalità d'approccio il laboratorio teatrale potrà divenire un utile strumento educativo in grado di rispondere alle esigenze formative attuali. Per fare questo è però necessario verificare nella programmazione scolastica la proporzione delle arti come materie insegnate in confronto alle discipline scientifiche e porre maggiore attenzione alla formazione degli insegnanti, dal momento che non si può avere una formazione creativa senza insegnanti creativi.

Si deve infine incentivare la capacità degli artisti di divenire supporto per gli insegnanti in ambito educativo senza sostituirsi a loro.

Altro spettro importante da considerare

nella prospettiva di un inserimento attivo nel teatro, nel curriculum scolastico, è la formazione di una sensibilità ed interesse di esso anche come fruizione di spettacoli teatrali. La visione prospettata in queste pagine ha, infatti, preso in considerazione il teatro all'interno della scuola solo nella sua forma laboratoriale. In realtà un ruolo altrettanto significativo lo riveste la partecipazione a spettacoli.

Negli ultimi anni è calato notevolmente l'interesse per il teatro come strumento di comunicazione e la frequenza dei giovani a teatro è drasticamente diminuita perché viene visto come una realtà distante, vecchia e troppo impegnativa. Questa concezione del teatro deriva però da una mancanza d'educazione e conoscenza del fenomeno teatrale che necessita, per essere compreso, la formazione di un pubblico consapevole che non subisca passivamente lo spettacolo ma che sia cosciente del suo ruolo attivo nell'evento spettacolare.

Lo spettatore, infatti, è fondamentalmente all'interno della *performance* e la tradizionale divisione che lo separa dall'attore deve cadere.

Il gioco del teatro può divenire, attraverso lo sguardo dell'alunno e la sua partecipazione alla visione dello spettacolo, un'esperienza di condivisione che crea situazioni e soprattutto fa mettere in gioco. A differenza di qualsiasi altra esperienza artistica, il teatro non esiste se non è condiviso; può essere tante cose diverse ma una è indiscutibile: è comunicazione. Questo aspetto non è per nulla scontato in una società che attraverso le comunicazioni di massa ha svilito il senso del comunicare.

E' necessario dunque rilanciare il principio educativo che sta alla base dello scambio con lo spettatore cercando una relazione tra scuola e teatro più autentica, più coinvolgente. E' della qualità di questa condivisione che è necessario trattare.

Esiste, infatti, oltre al lavoro dell'attore, un'elaborazione dello spettatore che si fa a suo modo autore di senso e di memoria. In questa condizione entrano in gioco particolari aspetti educativi e psicologici che vedono interagire in modo sottile le funzioni percettive e quelle cognitive. Si tratta di una dinamicità propria del teatro dovuta alla presenza simultanea di diverse espressioni e che induce ad una mobile attrazione multisensoriale. Nel qui ed ora dell'evento teatrale lo spetta-

tore, oltre ad esprimere la creatività, esprime la sua realtà vitale, si muove in uno spazio-tempo condiviso ed extra-quotidiano. Questa caratteristica del teatro dimostra una volta di più la sua natura multimediale ed interattiva: lo *spettacolo teatrale* ed il *laboratorio* sono quindi due aspetti fondamentali di un percorso di educazione alla teatralità, che permetta all'alunno di sviluppare la sua creatività e di tornare ad essere attore consapevole della sua vita.

Teatro e formazione umana

Il teatro non deve essere considerato fine a se stesso, ma deve dare vita ad un'attività che abbia uno scopo educativo di formazione umana e d'orientamento: supportare la persona nella presa di coscienza della propria individualità e nella riscoperta del bisogno di esprimersi al di là delle forme stereotipate, credendo incondizionatamente nelle potenzialità di ogni individuo. Allena gli individui ad affrontare con maggior sicurezza il reale, li aiuta a comprendere la difficile realtà sociale in cui vivono e li sostiene nel loro lavoro di crescita.

Il teatro può aiutare a riscoprire il piacere di agire e di sperimentare forme diverse di comunicazione, favorendo una crescita integrata di tutti i livelli della personalità. In questo senso è uno strumento educativo in grado di restituire una centralità all'essere umano in tutte le sue componenti, fisiche e spirituali, nell'ottica di un nuovo umanesimo in cui, se non è più possibile fare riferimento a valori assoluti e ideologie, è comunque auspicabile un'unità delle conoscenze e delle esperienze intorno alla figura umana. Ridare dignità all'uomo valorizzando e permettendogli di attuare tutte le sue potenzialità nell'ottica di un'unità e un'inscindibilità tra corpo e anima. Porsi nell'ottica di un nuovo umanesimo che, se pure non può dare una risposta alle domande ultime, può comunque offrire alla persona un percorso di crescita e di sviluppo completi, al fine di educare persone che siano soggetti sociali attivi, in grado di guidare il cambiamento e di non farsene travolgere. ■

BIBLIOGRAFIA

Stefania Cringoli, Lucia Montani, Gaetano Oliva, *Pensieri e parole sull'Educazione alla Teatralità*, Colazza (NO), Mama Edizioni, 2023 - Per l'acquisto del volume rivolgersi direttamente al CRT "Teatro-Educazione" scrivendo a info@crteeducazione.it oppure telefonando al numero 0331616550.

GLI OCCHI DI UN BAMBINO

Sofia Dal Zovo
pedagogista e
formatrice

“

È importante per ciascun docente promuovere pratiche educative improntate alla creatività, alla libera intuizione e scoperta di strade alternative attraverso cui esprimersi e dar voce al proprio vissuto e alla peculiare visione del mondo

Il benessere socio-emotivo fin dalla prima infanzia e alla primaria è un diritto educativo che consente a bambini e bambine di porsi in modo accogliente verso gli altri, di essere consapevole verso di sé e di favorire l'espressione della propria identità attraverso modalità attive e di partecipazione che li facciano sentire a proprio agio (Dal Zovo, 2020). Come insegnanti, coltivare il legame tra creatività ed emozione può essere un connubio proficuo nel momento in cui si prendono in considerazione attivazione emotiva e motivazionale dei bambini. A tal proposito, uno studio recente ha dimostrato che sono le emozioni come la felicità, la gioia e l'entusiasmo che favoriscono maggiormente la flessibilità e la capacità di decodificare elementi utili all'apprendimento e di conseguenza la capacità di trovare soluzioni nuove e originali alle situazioni che i bambini e le bambine vivono (Catenazzi et al. 2012). Favorire pertanto attività che consentano al pensiero divergente di manifestarsi è un'occasione per insegnanti e bambini di conoscersi e di riconoscersi come unici, originali e irripetibili attraverso una didattica delle differenze (Demo, 2016). Il pensiero laterale deve poter trovare terreno fertile nella scuola, sin dal primo segmento di istruzione, attraverso attività didattiche svolte nel quotidiano che lo incentivino in maniera ludica e spontanea. È importante per ciascun docente promuovere pratiche educative improntate alla creatività, alla libera intuizione e scoperta di strade alternative attraverso cui esprimersi e

dar voce al proprio vissuto e alla peculiare visione del mondo che appartiene a ciascuno. L'arte si pone come strumento di eccellenza per progettare in questa direzione poiché agisce grazie al potere del colore, al gesto che unisce mente-corpo, all'agire "di pancia" seguendo il filo dell'emozione. Fondamentale è chiedersi, in maniera critica e onesta, se nelle nostre scuole venga conferita la possibilità di far vivere un'arte che ispiri, stupisca e crei sano scompiglio nelle menti delle bambine e dei bambini come reale possibilità di generare benessere per insegnanti e bambini e creare un ambiente migliore per favorire apprendimento. Riusciamo a vedere il mondo con gli occhi di un bambino?

Un bambino che ha bisogno che gli adulti di riferimento facciamo gli adulti di riferimento.

Un bambino che ha bisogno di avere relazioni autentiche, dove partecipazione e libertà di scelta siano tutelate e garantite.

Un bambino che possa vedere negli occhi degli adulti di riferimento il desiderio di essere al mondo, la piacevolezza di esserci, nonostante fatiche e difficoltà e non di sentirsi un peso, un ingombro, un ostacolo.

Un bambino che pensi di poter avere qualcuno che creda in lui e lo sostenga invece di avere meno fatiche e scorciatoie che radono al suolo fiducia e occasioni di crescita.

Un bambino che sappia riconoscere e apprezzare le sfide della vita con accanto qualcuno che riesca a valorizzare differenze e diversità con rispetto e competenza emotiva. ■

SPORTELLO AIMC.

SCHOOL CARE



VICINI AI DOCENTI!

Per la consulenza

- Pedagogica della progettazione di classe, della valutazione e nell'orientamento
- Didattica delle discipline
- Inclusione
- Organizzazione scolastica
- Professionale e formativa

Lo Sportello School Care è:

- Ambito di incontro e di dialogo costruttivo, di mutuo scambio e di riflessività.
- Ambito di incontro con esperienze di sezione e di classe
- Ambito di proposta e di richiesta di approfondimento di tematiche e problematiche pedagogiche, didattiche, scolastiche e professionali

PRIMO CONTATTO
Inviare una mail a

aimcmilanomonza39@gmail.com

Nella mail vanno presentati gli aspetti da affrontare e indicati sia il riferimento mail che il numero telefonico per essere richiamati.

Entro tre giorni sarete contattati per un incontro di approfondimento.



IL PROGETTO “ADOTTA UN GELSO” CONTINUA...

Un invito per preservare il paesaggio naturale

Nel corso del 2023 e del 2024 la scuola dell'infanzia di Cisterna ha regalato quasi duecento gelsi, coltivati dai bambini a scuola, ai bambini del paese, a visitatori del Museo Arti e Mestieri di un tempo (di Cisterna d'Asti) e alle scuole dell'infanzia di Tigliole, di Gorzano, Antignano e San Damiano. L'ultima scuola che si è aggiunta all'elenco è quella Primaria di Casalmorano, vicino a Cremona. Nel novembre del 2024 il progetto è stato presentato all'interno della “Preghiera per la Terra”, una serata dedicata alla Laudato Si. (link al video di presentazione: https://youtu.be/VRjqVLSp_hY?si=aDhQEsIaylFrIlyB).

Con i gelsi, i bambini hanno fornito anche le istruzioni per l'adozione. Nato per censire i luoghi in cui erano presenti i gelsi e per ricreare, almeno in parte, l'antico paesaggio agrario, il progetto “Adotta un gelso”, giunto ormai al tredicesimo anno di vita, nel corso di questo lungo periodo ha coinvolto molte scuole del territorio compreso tra Roero e Astigiano (<https://adottaungelso.wordpress.com>)

Grazie alla collaborazione tra il Comune di Cisterna e l'Ecomuseo delle Rocche del Roero, nel 2023 è stato anche inaugurato il sentiero dei gelsi, un percorso ad anello su cui si può trovare un filare di gelsi,

realizzato dalle “Cantine Povero” di Cisterna. La ditta ha anche posizionato dei cartelli che illustrano il progetto, inseriti all'interno di un ammirevole e lungimirante percorso (Equilibrio Natura) per tutelare la biodiversità e il bosco nel Roero come zone cuscinetto per la vita di flora e fauna, per contrastare la CO2 prodotta, per preservare il paesaggio naturale. (<https://www.ecomuseodellerocche.it/it/sentieri/38/sentiero-dei-gelsi>)

La geografia del territorio, nel passato, era parcellizzata in appezzamenti con colture differenziate. La scelta, da parte dei contadini (in piemontese i *particular*) di diversificare le produzioni agricole era dettata dall'esigenza di preservare da eventi atmosferici avversi almeno una parte del raccolto. Ecco perché le famiglie contadine possedevano appezzamenti distribuiti su tutto il territorio comunale, anche in zone lontane dall'abitazione. L'accostamento di colture diverse faceva sì che il *particular* fosse custode, inconsapevole, di un sapere ecologico antico. La presenza di ecotoni – le zone di transizione tra due o più realtà biologiche diverse – garantisce, infatti, una varietà di organismi viventi maggiore rispetto alle aree monoculturali.

Questo paesaggio agrario era caratterizzato dalla presenza diffusa del

gelso, pianta fondamentale nell'economia contadina, usata nell'antichità come supporto per sostenere le viti (viti maritate con il gelso), come “termi” (confine) tra i terreni, come ombreggiante per gli animali da tiro (che all'albero venivano legati), per il riposo dei contadini. I rami erano utilizzati anche per realizzare le parti più resistenti dell'intreccio dei cestini. Grazie al suo apparato radicale, la pianta era utilizzata nelle zone scoscese e vicino ai fossi per l'assessamento idrogeologico dei terreni a rischio di frana. Era essenziale per l'allevamento del baco da seta, produzione che consentiva alle famiglie di avere degli introiti prima dei raccolti estivi.

Il valore ecologico del gelso è stato confermato da uno studio scientifico pubblicato da ScienzeDirect (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S266671932030011X>), che ha riconosciuto l'importanza della pianta per l'ecorestauro, per sostenere i terreni. L'impianto radicale riesce a bonificare terreni inquinati, in parallelo alle foglie, capaci non solo di purificare l'aria, ma anche di nutrire gli animali in quanto molto digeribili e ricche di minerali.

La mappatura delle geolocalizzazioni di alcune delle piante donate è visionabile al seguente link:

Tiziana Mo
docente di scuola
dell'infanzia,
Presidente
della Sezione AIMC
di Asti.

“

Nato
per censire
i luoghi in cui
erano presenti
i gelsi
e per ricreare,
almeno in parte,
l'antico paesaggio
agrario,
il progetto
‘Adotta un gelso’,
giunto ormai al
tredicesimo
anno di vita, ...
ha coinvolto
molte scuole
del territorio
compreso tra
Roero e
Astigiano

<https://www.google.com/maps/d/u/5/edit?mid=ISYAapaTA013TNXPij3d-5W4yJWX1E1Fi&usp=sharing> e viene aggiornata quando chi fa nuove “adozioni” comunica la posizione.

Chiunque può aderire al progetto, inviando una mail a infanzia.cisterna@icsandamiano.edu.it; la scuola dell'infanzia fornirà le piantine utilizzando modalità di consegna che verranno concordate con chi adatterà. La scuola non ha finanziamenti per pagare corrieri, quindi si dovrà trovare una modalità per recapitare le piantine (produttori di vino, turisti, viaggiatori...). L'unica condizione, per le persone e le scuole che adotteranno, è quella di seguire le istruzioni scritte dai bambini della scuola dell'infanzia:

Le scritte sono state realizzate con la simcaa: <https://caa.simcaa.org/>. I simboli pittografici utilizzati sono di proprietà del governo di Aragona e sono stati creati da Sergio Palao per ARASAAC (<http://www.arasaac.org>), che li distribuisce sotto Licenza Creative Common (BY-NC-SA.):

REGOLE PER ADOTTARE E FAR CRESCERE I GELSI

1 PIANTARE NEL VASO GRANDE

2 ANNAFFIARE

3 PRENDETEVENE CURA

4 QUANDO CRESCE PIANTATELO IN UN POSTO DOVE NESSUNO GLI FARA' MALE

5 PIANTARE A 4 METRI DI DISTANZA

Per il testo è stata utilizzata l'applicazione simcaa, che si avvale dei simboli ARASAAC, un sistema simbolico di proprietà del Governo di Aragona, creato da Sergio Palao per ARASAAC e distribuito con licenza Creative Common (BY-NC-SA).

I BAMBINI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA DI CISTERNA D'ASTI



Lucio Guasti,
Competenze. Sono ancora un progetto formativo? Due decenni con alcune osservazioni,
Edizioni ECOGESES, Roma 2024,
pp. 279, € 18,00.

La competenza è stato il tema che ha avuto un'attenzione del tutto particolare in questo periodo storico. Non solo un'attenzione ma anche un investimento teorico e positivo rispetto al suo oggetto. La pubblicistica ha affrontato, con un atteggiamento spesso anche molto critico, la proposta formativa che veniva articolandosi sulla base di teorie antropologiche, economiche, empiriche. La proposta è passata nelle sedi ufficiali ed è entrata nel campo normativo. Ancora oggi la legislazione ne sostiene il disegno canonico. Anche il sottoscritto è entrato in tale sistema e per due decenni ha cercato di capirne la proposta teorica ed operativa. Durante il lavoro professionale che implicava attenzione, letture e approfondimenti, ho riportato i temi emersi utilizzando solo il metodo degli appunti. Ho ritenuto che fosse sufficiente. Ora, la domanda guida è la seguente: dopo oltre venti anni, dal 1980 al duemila circa, è ancora possibile investire energie nella proposta della competenza come base per la formazione dei protagonisti di scuola, università e altro? È possibile confrontarsi anche sul versante strettamente didattico?

CORSO DI PREPARAZIONE AL CONCORSO PER DIRIGENTI TECNICI CON FUNZIONI ISPETTIVE DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO

L'Università Cattolica del Sacro Cuore, in collaborazione con AIMC e UCIIM organizza un corso di preparazione al Concorso dirigenti tecnici con funzioni ispettive del Ministero dell'istruzione e del merito.

Il Corso si articola su tre aree tematiche suddivisi in 23 moduli didattici

1. Ambito giuridico e di approfondimento operativo-professionale
2. Ambito tecnico generale
3. Ambito politico e normativo

Le lezioni si svolgeranno da febbraio a maggio 2025 in modalità online sulla piattaforma Blackboard dell'Università Cattolica.

Gli incontri saranno registrati e potranno essere rivisti in qualsiasi momento. Costo del corso € 500,00, soci AIMC e UC € 450,00.

Referente scientifico: Prof. Francesco Midiri, ordinario per il settore scientifico-disciplinare IUS/I0 Diritto amministrativo presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica.

Per pre-iscrizioni e informazioni scrivere a:

<https://inbreve.unicatt.it/exc-concorso-dirigenti-tecnici-cattolicaperlasuola@unicatt.it>

Questo numero del Notiziario è stato stampato presso la Tipografia Yoo Print s.r.l. Via G. Mazzini, 34 - 20060 Gessate (MI)

IMPARAR LA LINGUA DELLA MERAVIGLIA

Far poesia alla scuola dell'infanzia



Quando racconto che mi piace leggere e fare poesia alla scuola dell'infanzia raccolgo spesso sguardi incuriositi a cui seguono buone domande: che cosa leggi? Filastrocche? Quali autori?

E in che senso fanno poesia? I bambini di quell'età come fanno a scrivere?

Queste domande pongono il focus sull'operatività e sulle strategie didattiche e conducono già a un percorso di tipo operativo. La strada che invece ha condotto me a scegliere di esporre i bambini alla poesia sin dalla scuola dell'infanzia ha un altro inizio: i bambini e le bambine stesse.

Il primo seme lo hanno messo le mie figlie, Caterina e Alba, le loro parole preziose e i loro pensieri grandi che mi facevano scoprire il senso più profondo e nascosto delle cose. Sono state loro a prendermi per mano e a ricondormi in un'esigenza di abitare il mondo poeticamente e con uno sguardo meravigliato teso alle piccole cose. Subito dopo c'erano i miei alunni e alunne, anche loro guide esigenti nel riportarmi all'importanza di scorgere nuovamente la poesia nella mia vita: con i loro gesti, le loro osservazioni colorite, le grandi domande che li abitano.

Una bellissima poesia di Jalal al Din Rumi canta:

C'è un altro tipo di quadernetto
uno già completo e custodito dentro di te,
una sorgente che straripa dal suo alveo. Una frescura
al centro del petto. Quest'altra intelligenza
non ingiallisce e non ristagna. È fluida,
e il suo movimento non è da fuori a dentro
attraverso le condutture di un sapere idraulico.
Questo secondo sapere è una fonte
che da dentro di te va verso l'esterno.¹

Questa sorgente infinita per me è molte cose. È la meraviglia di cui

parlano Bobin nel suo *Abitare poeticamente il mondo* e la Candiani in *Questo immenso non sapere*, è il pensiero interiore, la lingua del cuore, è il nostro sentire unico. Etty Hillsum ci rivedeva Dio, Pascoli il fanciullino. È certamente una sorgente delicata che corre il rischio di essere trascurata, sommersa, sepolta: ma esiste. Nei bambini mi pare di vederla zampillare con più frequenza e meno paura, emerge con domande profonde o con capacità metaforiche sorprendenti.

Dai due ai sei anni essi sono infatti pieni di domande di ogni genere: scientifiche, esistenziali, economiche, psicologiche. Il mondo esteriore e interiore li appassiona, li smuove e provano a capirlo e a spiegarlo. Nelle loro riflessioni ho trovato una profondità altissima, altamente figurativa, spesso poetica: sono capaci di cogliere il lato più profondo e sottile delle cose e di metterlo in parole ed espressioni potenti: paiono avere un'attitudine alla poesia quasi innata.

Mi è capitato di appuntarmi nel corso di questi anni alcune frasi poetiche di bambini che ho incontrato: "C'è un sole che spacca le tenebre", "Il lago è libero", "Preparo torte accoglienti" "Mi sento come la pioggia", "Mi passa dentro l'amore": la ricerca della parola per esprimere,

volte attinge al mondo delle immagini perché il loro vocabolario è ancora ridotto. Molte volte però mi è sembrato intenzionale: è come se giocassero inconsapevolmente alle metafore ma in un modo molto potente

perché spontaneo.

Ho così maturato il desiderio di

raccogliere la voce dal petto dei bambini, quella che sgorgava dalla loro sorgente interiore e che non può essere messa in scrittura, perché ancora non la conoscono, non la abitano.

Per riconoscere e scoprire questa voce ho proposto ai bambini della mia classe di scuola d'infanzia un sentiero che li aiutasse ad ascoltarsi a trovare dove vivono le parole.

Ho così individuato come strumenti la poesia per l'infanzia e gli albi illustrati come se fossero ponti per arrivare a trovare la propria voce. La poesia e gli albi illustrati – forma poetica complessa la definisce Maurice Sendak – possono parlare la lingua della meraviglia se si guarda alla poesia come a un gioco e non come a un genere aulico o polveroso, come apertura al mistero e non qualcosa da mandare a memoria, se si riesce a non considerarla qualcosa di lezioso ma come l'arte che tocca "la punta più sottile del reale". Solo se consideriamo la poesia voce viva dentro la nostra esistenza, avremo nuovi occhi per guardare a questa come strumento capace di arrivare anche a un pubblico bambino, perché l'ottica è invertita: invece di chiedere conto, invita all'ascolto innanzitutto di sé stessi.

Ho così progettato e messo in atto un percorso che ho chiamato "mappa poetica". La mappa si configurava come un ventaglio, una margherita di temi da esplorare. Ogni tema era come un petalo, un sentiero di una mappa: tutti conducevano però alla centralità dell'ascolto della propria interiorità in cui il bambino era la corolla gialla della margherita o la meta e il punto di partenza.

Meta e punto di partenza: questo lo scopo dell'esplorazione, parti-

Cecilia Dotti
docente e coordinatrice
della scuola d'infanzia
Clotilde Ratti Welcher
di Milano,
conduttrice
di laboratorio
di Letteratura
per l'infanzia presso
l'Università Cattolica
del S. Cuore di Milano
dotti.cecilia@gmail.com

“

Quando racconto
che mi piace
leggere e
fare poesia
alla scuola
dell'infanzia
raccolgo spesso
sguardi incuriositi
a cui seguono
buone domande:
che cosa leggi?
Filastrocche?
Quali autori?
E in che senso
fanno poesia?
I bambini
di quell'età come
fanno a scrivere?

1. Tratto da "Una frescura al centro del petto", Silvia Vecchini, Ed. Topipittori, Milano, 2020

partire da sé stessi, aprirsi a una riflessione guidata da parola, immagini e strumenti, per ritornare a sé stessi e da lì ripartire e conoscersi e dirsi sempre più in maniera consapevole. Ho scelto quattro grandi tematiche da esplorare: Me stesso/a, Io e gli altri, Io e il mondo, Io e il mistero. Come ho proceduto? Innanzitutto, qualche indicazione di metodo.

Per proporre la poesia e gli albi illustrati ai bambini ho seguito i consigli di Chiara Carminati che nel suo *Per la Parola*² consiglia per un buon percorso con la poesia coi bambini con cinque movimenti:

- *Leggere, leggere, leggere*: nutrire bambini e ragazzi con letture di poesie; immergerli nella parola giocosa, precisa, preziosa, concentrata musicale; esporli alla poesia come ci si espone al sole, lasciandosi abbronzare.

- *Leggere di tutto*: Offrire e costruire un'ampia e buona selezione.

- *Leggere più volte*: tornare su testi già letti per scoprirli nuovi, per capirli meglio, per aumentare la possibilità che le parole possano agire.

- *Leggere insieme*: Creare un rituale, usare la voce in modo creativo, divertire, appassionare, regalarsi un tempo lento insieme crea quella magia del legame, quello spazio sospeso in cui si incontrano lettore e uditor.

- *Leggere ad alta voce*: questo passaggio per i bambini dell'infanzia è chiave. È importante che la lettura sia presenza viva e forte che emoziona.

Abbiamo quindi cominciato a leggere e ascoltare poesie e filastrocche senza un calendario e a giocare con le rime e la voce per prendere confidenza col suono e il ritmo. In seguito abbiamo cominciato a riflettere sul peso delle parole e sull'uso quotidiano, sulla loro potenza e i loro effetti: i bambini sono riusciti a identificare le parole coltello (quelle che fanno male), le parole carezza (parole che fanno bene al cuore) o parole piuma (quelle capaci di donare leggerezza).

In secondo luogo, ho desiderato curare la gestione della raccolta delle voci poetiche bambine. Volevo invitare ciascuno ad avventurarsi nel proprio ascolto ma al tempo stesso, tutelare l'unicità di ognuno: per questo ho pensato di costruire uno spazio che invitasse al raccoglimento e alla

riflessione. Dopo una lettura- stimolo di poesia o di un albo illustrato, li chiamavo uno ad uno in un ambiente protetto, accogliente per dar spazio ai propri pensieri: inizialmente era una tenda giocattolo, in seguito ho creato uno strumento ad hoc.

Il Prato fiorito, la coperta utilizzata per le



attività e l'ascolto.

Ho così creato il Prato fiorito, una grande coperta di circa 2 metri per 2, cucita in stile patchwork con molte fantasie floreali perché desse proprio l'idea che fosse un prato su cui stendersi e accorgersi dei fiori. Qua e là, disperse, erano cucite otto tasche che ho potuto usare per nascondere libri, fotografie, oggetti. Abbiamo lavorato sull'ascolto delle parole tutto l'anno, gustandocene come un sole gentile che riusciva ad illuminare lati nascosti di noi stessi.

Lavorare con la poesia alla scuola dell'infanzia è immergersi nella parola e il suo suono, ma non solo, è importante offrire ai bambini diversi linguaggi espressivi. Ho così utilizzato il disegno, la fotografia, la manipolazione: lavorare sul e col concreto per bambini e bambine è fondamentale, è così che conoscono il mondo e in effetti la stessa esperienza è quella del poeta che nel toccare il mondo lo significa. È un movimento continuo che ho chiamato portare dentro il fuori e fuori il dentro.

Per ogni tema esplorato quindi c'erano

tre fasi: attivazione, significazione e elaborazione.

L'attivazione era spesso legata a un'attività di lettura di poesie e albi. Per affrontare un argomento sceglievo con cura i testi da leggere abbinando poesie ad albi illustrati: questo aiutava loro ad addentrarsi nel tema

con gradualità e apertura mentale. La seconda fase vedeva spesso una rielaborazione di ciò che si era ascoltato: ho proposto delle esperienze tattili, manipolazione, attività di fotografia, disegno. Infine, veniva il momento dell'ascolto della loro voce, spesso li ho aiutati con delle domande guida. Le domande potevano essere suggerite dal testo stesso (Una mamma è come... / Al mio amico racconto... / Vorrei un tempo fatto di...).

Seguendo cioè il testo della poesia o dell'albo letto bambini e bambine portavano la loro voce diventando autori.

Vorrei provare a condividere qui due lavori proposti.

Il primo è uno di quelli a cui sono più affezionata ed è quello sull'autoritratto, all'interno della tematica Io e me stesso.

Ho scelto di leggere gli autoritratti scritti dai bambini che Chandra Livia Candiani ha raccolto nel suo *Ma dove sono le parole?*

Mi piaceva molto l'idea di leggere alla mia classe qualcosa scritto dai bambini e non da poeti adulti, mi pareva di offrire loro un linguaggio poetico "tra pari", immediato e fresco.

Sul *prato fiorito*, la coperta su cui fioriscono i pensieri e le parole, avevo disposto diverso materiale naturale. Ho proposto una piccola ciotola d'acqua, delle cortecce, molte conchiglie di varie forme e colori, vetri trasparenti colorati, foglie autunnali, rami di diverso genere e lunghezza, sassi grigi grezzi e bianchi levigati. Ho anche introdotto delle piume d'uccello, un ventaglio, delle bolle di sapone, gusci di noce, bacche, ghiande e nocciole, bulbi. Nelle tasche ho collocato delle fotografie di alcuni fenomeni naturali: il lampo, la cascata, il ghiaccio, fiori fotografati.

Ho quindi poi chiamato i bambini a uno a uno, ho consegnato loro una piccola scatola in cui potevano raccogliere quattro elementi che gli assomigliassero. Abbiamo fotografato insieme il loro autoritratto naturale ed è seguita la loro verbalizzazione.

2. Chiara Carminati, *Per la Parola, bambini e ragazzi nelle stanze della poesia*, EquiLibri, Modena, 2020



OLTREPASSARE LA SCUOLA: L'EDUCAZIONE DIFFUSA



La città educante

Paolo Mottana
*docente di Filosofia
dell'educazione e Pedagogia
immaginale dell'Università
degli Studi di Milano
Bicocca*

Giuseppe Campagnoli
*architetto, ricercatore,
saggista*

“
L'educazione diffusa intende ridurre il ruolo della scuola nella formazione e farne una sorta di base o di tana da cui partire e a cui tornare dopo aver vissuto esperienze complesse, multidisciplinari e concrete nel tessuto sociale esterno all'ambiente scolastico e progressivamente più ampio

L'“educazione diffusa” teorizzata dal prof. Mottana e del prof. Campagnoli è una proposta di mutamento dell'educazione in età scolastica, focalizzata sull'idea che la società e non gli edifici scolastici siano l'ambiente adatto per l'apprendimento, che le esperienze debbono essere ricche, intense e appassionanti e il più possibile trovare compimento nella realtà e non negli artifici del contesto scolastico.

I saperi sono molto più vasti e complessi di quelli presenti nei curricula scolastici e le esigenze formative di bambini e ragazzi sono molto più ampi – con riferimento alla corporeità, all'immaginazione, alle emozioni, alle vocazioni e ai talenti multiformi dei soggetti stessi – di quelli presi in considerazione dalla grandissima maggioranza delle istituzioni scolastiche. E infine, orari rigidi, frammentazione dei saperi, valutazioni pervasive, normative obsolete e un generale clima di minaccia e di controllo non si ritiene giovino affatto ad un apprendimento sensato e duraturo.

Per tutte queste ragioni e altre, l'educazione diffusa intende ridurre il ruolo della scuola nella formazione e farne una sorta di base o di tana da cui partire e a cui tornare dopo aver vissuto esperienze complesse, multidisciplinari e concrete nel tessuto sociale esterno all'ambiente scolastico e progressivamente più ampio (con il progressivo autonomizzarsi dei ragazzi).

L'educazione diffusa avviene nella società, a contatto con situazioni reali, nella multiformità inesauribile delle occasioni di apprendere che possono essere preparate, organizzate e anche semplicemente incontrate nella vita del mondo nelle sue infinite sfaccettature.

Si tratta di una rivoluzione culturale

e sociale che vuole riportare adulti e giovani a vivere insieme e a crescere in un mondo un po' meno separato e, in questo senso, a realizzare la piena cittadinanza di ragazzi e ragazze, e dove la scuola, intesa come sistema articolato di apprendimenti ed esperienze venga a configurarsi più come “portale” che come edificio-sistema definito e delimitato.

Il presupposto di base è che l'apprendimento autentico si attiva e si interiorizza solo se mobilitato da un'attrazione appassionata, da un desiderio, dall'interesse, dalla curiosità e dunque è molto più efficace e ricco quando avviene attraverso esperienze reali (e non fittizie).

Esperienza nel senso pieno di questa espressione, ossia vivere il più possibile in modo completo, con il coinvolgimento di tutte le dimensioni di personalità del soggetto quindi sensibilità, emozioni, intuizioni, immaginazione intelligenza ecc., delle situazioni stimolanti.

Apprendere attraverso l'esperienza significa fare un'esperienza interiore profonda di ciò con cui stiamo si entra in rapporto, non tanto e non solo eseguire una serie di operazioni di problem solving.

Si tratta dunque di un apprendimento processuale, che può iniziare con un certo grado di coinvolgimento per poi gradualmente diventare sempre più intenso.

Ciò che ci si attende da un simile capovolgimento dell'esperienza educativa è che alla fine del percorso bambini e bambine, ragazzi e ragazze abbiano maturato una maggiore motivazione rispetto alla conoscenza, elaborando un proprio metodo di apprendimento calibrato sulle caratteristiche personali, che abbiano imparato a conoscere se stessi, i loro desideri, passioni, attitudini che consentiranno

loro di riconoscere meglio i propri talenti.

Avranno imparato inoltre a confrontarsi con i vari contesti e realtà sociali fuori dalla scuola, accrescendo il senso di appartenenza e cittadinanza. Avranno acquisito maggiore consapevolezza di sé e del “mondo” e sapranno dunque orientarsi rispetto alle scelte che gli si prospettano nell'immediato e gli si prospetteranno in generale nella vita.

Inoltre, il fatto di essersi sperimentati in molteplici direzioni, avrà portato i ragazzi a maturare abilità e conoscenze in molti ambiti di operatività e di ricerca non tradizionalmente percorsi dalla scuola, in particolare nella espressività simbolica, nella corporeità nel senso più vasto, nel lavoro, nell'ambiente urbano, nei servizi, nella natura.

L'aula, il più possibile personalizzata e senza la necessità di cattedra, banchi e sedie ma di un ambiente più accogliente, caldo, colorato e adatto ai corpi dinamici dei discenti (es. con divanetti o cuscini a terra), non è più il luogo dell'apprendimento ma una base dove riunirsi per partire, in piccole squadre, e poi rivedersi per condividere, rielaborare e approfondire. I luoghi per apprendere sono per lo più all'esterno della scuola, nel territorio.

La gestione e la fruizione dello “spazio fuori” è dunque un tema importante che viene negoziato con enti pubblici e privati per l'individuazione di ambienti di apprendimento ma anche di semplici luoghi-presidio che fungano da punti di riferimento per i ragazzi e ragazze. Inoltre occorrerà incrementare forme di viabilità leggera (piste ciclabili, zone pedonali, ecc.), affinché possano muoversi nel loro territorio in sicurezza e raggiungere sempre più autonomia.

Le famiglie supportano questo processo condividendo accordi anche formali con la scuola.

Naturalmente per questioni organizzative viene individuato un tempo educativo che prevede la presenza degli insegnanti e lo svolgimento di attività programmate e che rispetta la configurazione e la logistica della scuola di appartenenza. La programmazione settimanale delle discipline non subisce la frammentazione in singole ore ma i tempi sono dilatati e le giornate (o mezze giornate) sono interamente dedicate allo svolgimento di attività e progetti che procedono in parallelo. Oppure, a seconda delle esigenze, in laboratori di approfondimento e consolidamento delle competenze di base. Si tratta pertanto di vivere esperienze e partecipare a percorsi nel tessuto della vita sociale, che concorrano a costruire abilità, conoscenze e comportamenti all'interno di questi ambiti di vita e di sapere:

• Ambito dei saperi

- Per es.: partecipare, organizzare, supplire a servizi riguardanti la persona (anziani, soggetti disabili ecc.);

- Occuparsi della riqualificazione di spazi aperti e non, di giardini, di orti, fattorie, parchi, piste ciclabili, spazi messi a disposizione per l'esercizio dell'esperienza giovanile ecc.);

- Effettuare piccoli servizi di trasporto (per esempio con risciò, biciclette, pattini ecc.);

- Intrattenere e animare servizi per bambini più piccoli, altri giovani e anziani;

- Gestire mercati e mercatini (tramite baratto, monete alternative ecc.);

- Gestire chioschi o piccole attività di trasporto.

• Ambito del lavoro e dell'attività operativa concreta

- Per es.: visitare, osservare, esplorare ambiti di lavoro e di operatività sociale.

- Partecipare, collaborare e discutere degli stessi, con ricerche, contributi, laboratori di ideazione e riflessione.

- Operare in attività di tipo artigianale, di riparazione, di costruzione ove possibile (commercio, artigianato, comunicazione, industria, eventi creativi ecc.).

• Ambito della natura

- Per es.: Visitare, esplorare, osservare ambienti naturali.

- Partecipare ad attività che avvengono nella natura con diversi obiettivi (di gioco, animazione, scoperta, manutenzione, pulizia, riqualificazione, cura e coltivazione,

esplorazione).

- Concorrere e offrire il proprio contributo all'organizzazione di attività che avvengono in natura (feste, gite, trekking, sport in natura, parchi Robinson, percorsi attrezzati ecc.)

• Ambito dell'espressività simbolica

- Per es.: esercitare la passione della scrittura, della danza, del teatro, dell'arte e della musica ovunque sia possibile;

- Conoscere le esperienze artistiche, poetiche, cinematografiche, teatrali e coreutiche del territorio e possibilmente osservare e contribuire;

- Animare percorsi artistici, reading poetici, spettacoli musicali, teatrali, coreutici;

- Preparare filmati o documentari, o film di finzione, fotoreportage, mostre ecc.

• Ambito della corporeità e dello sport

- Per es.: effettuare molteplici attività di tipo sportivo, a livello competitivo o meno, con particolare attenzione ai nuovi sport inclusivi (baskin ecc.)

- Partecipare a momenti di cura del corpo e di libera espressività (yoga, arti marziali, meditazione, massaggio, bionenergetica ecc.)

Questo che proponiamo è un primo quadro rappresentativo delle aree di conoscenza e operatività in cui coinvolgere i bambini della scuola, restano però solo indicativi perché in parte dipendono dalle risorse del territorio che si riesce a mobilitare e dalla negoziazione di ogni tipo di attività.

I saperi tradizionali (le discipline), rientrano a vario titolo, come alimentazioni culturali, competenze alfabetiche, e abilità pratiche nell'effettuazione dell'esperienza stessa. Se, ai fini di una più tradizionale compagine di saperi scolastici dovesse rendersi indispensabile l'acquisizione di specifici saperi non suscitati dalle esperienze previste, si organizzano seminari e laboratori ad hoc.

Rispetto al modo tradizionale di intendere i programmi, vengono operate delle scelte significative che solo in piccola parte prevedono delle focalizzazioni su argomenti specifici (ad esempio per poi svilupparli attraverso la produzione di uno spettacolo teatrale o di un video).

Peculiarità della proposta è infatti quella di dare priorità, oltre all'acquisizione delle competenze di base, allo sviluppo e al consolidamento di metacompetenze volte a rafforzare l'autonomia e l'autodeterminazione (capacità progettuali, di problem solving, lavoro di gruppo, organizzazione, team building, tecniche di colloquio, negoziazione,

ecc.) affinché i bambini e le bambine possano scoprire se stessi, i propri desideri e le proprie attitudini in massima libertà, con la cura calorosa e attenta di adulti che li aiutano a dare forma alle loro passioni.

In una società complessa, interessata da rapidi e imprevedibili cambiamenti nella cultura, nella scienza e nella tecnologia, è necessario che i ragazzi posseggano più che conoscenze teoriche e abilità tecniche, soprattutto atteggiamenti di apertura verso le novità, disponibilità all'apprendimento continuo, all'assunzione di iniziative autonome, alla responsabilità e alla flessibilità. Si tratta di mettere in atto un modo di fare educazione che consenta agli studenti – a tutti gli studenti – di imparare in modo significativo, autonomo e responsabile, di fare ricerca e di essere curiosi, di fare ipotesi, di collaborare, di affrontare e risolvere problemi insieme, così come di progettare in modo autonomo.

La didattica che proponiamo è una didattica per esperienza dove:

• Lo studente è al centro dell'azione didattica e assume responsabilità e autonomia nella costruzione del suo apprendimento.

• contenuti e conoscenze vengono acquisiti non astrattamente, bensì in quanto funzionali alla realizzazione dell'esperienza, contestualizzata nella realtà, sviluppata attraverso l'attuazione di compiti significativi

• cresce l'abitudine nei ragazzi a lavorare insieme: organizzati in gruppi, essi imparano a porre domande e a dare risposte, si abituano a prendere decisioni, a discutere con responsabilità confrontando diverse opinioni, a darsi reciproco aiuto, ad assumere responsabilità (verso le persone, gli animali, le cose).

• ciascun studente trova modo e spazio per apprendere nel modo a lui più adatto, più soddisfacente e significativo poiché vengono messe in gioco le potenziali caratteristiche e doti di ciascuno, valorizzando le eccellenze e compensando le debolezze e le fragilità.

Questo tipo di didattica si può realizzare e ha senso solo se situata nella vita reale: gli studenti devono essere messi nelle condizioni di costruire il loro sapere in modo attivo ed in contesti autentici e complessi. È necessario allora aprire le porte della scuola e andare fuori per vivere esperienze significative; laddove questo "fuori" è, prima di tutto, fuori dalle mura culturali, mentali del modo diffuso e cristallizzato di intendere e fare scuola. ■

AIUTATEMI A CRESCERE CONVEGNO A.M.I.S.M.

12 ottobre 2024 - Università Cattolica, Milano

Enrico Mauro Salati
già docente di didattica
generale, Università
Cattolica di Milano

“

Un'attività
A.M.I.S.M. che è
diventata sempre
più importante
riguarda
la formazione
del personale
scolastico,
fondamentale
al fine
di promuovere
la qualità
dei servizi erogati
dagli istituti
scolastici associati.

Il 12 ottobre '24 nell'aula Gemelli dell'Università Cattolica in Milano si è tenuto un Convegno dell'Associazione Milanese Scuole Materne (A.M.I.S.M.) per celebrare il 50° della sua fondazione, avvenuta in Milano il 15 luglio 1974 per volontà dell'allora responsabile della Pastorale Scolastica dell'Arcidiocesi monsignor Emiliano De Vitali. L'Associazione è da quasi un ventennio partner dell'Università Cattolica (Formazione Continua) per quanto riguarda la formazione in servizio delle insegnanti impegnate nelle scuole associate.

L'A.M.I.S.M. non è un'agenzia di formazione, ma un'associazione di scuole dell'infanzia di ispirazione cristiana. I suoi fini riguardano in generale il supporto alle associate “fornendo consulenze, facendosi carico di rappresentazioni collettive, fungendo da tramite tra le scuole stesse e tra queste e altri enti”.

Un'attività A.M.I.S.M. che è diventata sempre più importante riguarda la formazione del personale scolastico, fondamentale al fine di promuovere la qualità dei servizi erogati dagli istituti scolastici associati. In proposito, un'occasione strategica si ebbe nella seconda metà degli Anni Dieci di questo secolo quando, per iniziativa del sottoscritto e con supervisione scientifica del prof. Cesare Scurati, si attivò una collaborazione con la Cattolica per la formazione delle insegnanti di scuola dell'infanzia, promossa partecipando a bandi di finanziamento

Fond.E.R.

Da allora il rapporto di collaborazione non è mai venuto meno, anche quando negli ultimi anni il covid ha impedito la prosecuzione delle attività in presenza e sono stati sospesi anche gli ormai tradizionali Convegni annuali. Infatti, si è potuto fornire momenti di formazione prevalentemente a distanza grazie anche alla disponibilità di valenti docenti dell'Ateneo.

Il 12 ottobre, pertanto, ha segnato pure la ripresa organica della formazione in presenza, anche in vista dei prossimi bandi Fond.E.R. È questa la ragione per cui il Convegno, accanto alla celebrazione del cinquantesimo anniversario dell'Associazione, si proponeva anche quale apertura ad un nuovo inizio, al rinnovarsi di un impegno pedagogico, un percorso segnato dalla passione educativa e dalla testimonianza di istituzioni che non temono di definirsi “di ispirazione cristiana”.

In proposito, la basilica santambrosiana ha accolto i numerosi partecipanti al Convegno per una Celebrazione Eucaristica presieduta dal vescovo ausiliare monsignor Giuseppe Vegezzi in rappresentanza dell'Arcivescovo, quest'ultimo impegnato nel Sinodo a Roma.

Successivamente, l'apertura del Convegno moderato dallo scrivente nell'aula Gemelli è consistita innanzitutto nella lettura del saluto inviato da monsignor Delpini all'assemblea, seguita dagli interventi del prof. Simeone, preside della facoltà di Scien-

... ci si impone la missione di una proposta che assuma la responsabilità educativa verso i bambini e, in modo indissolubile, verso il contesto familiare proponendo percorsi che offrano speranza, infondano fiducia, offrano indicazioni affidabili per il cammino.

(M. Delpini)

ze della Formazione, della presidente dell'A.M.I.S.M. dott.ssa Rosanna Versiglia, mentre la prof.ssa Polenghi ha portato il saluto del direttore del Dipartimento di pedagogia prof. Pierluigi Malavasi. Hanno concluso i saluti istituzionali don Luigi Galli Stampino, assistente ecclesiastico dell'Associazione e il neo eletto presidente della Federazione Italiana delle Scuole Materne di ispirazione cristiana, dott. Luca Lemmi.

Si è poi entrati nel cuore del Convegno con l'intervento della prof.ssa Polenghi, la quale ha offerto all'uditorio assai interessato una riflessione su “Alla ricerca delle radici. Come scoprire la storia delle nostre scuole”, domandandosi in che cosa consista la storia e perché occuparsene da parte delle comunità scolastiche, fino ad indicare possibili linee di intervento per ricostruire il passato di una istituzione come la propria scuola al fine di progettarne il futuro.

Lo sviluppo in termini più esplicitamente pedagogici si è poi avuto da parte della prof.ssa Amadini, la quale ha centrato il proprio intervento sulla scuola come spazio ed



ASSOCIAZIONE MILANESE SCUOLE MATERNE

50 ANNI AL SERVIZIO
DELL'INFANZIA

L'A.M.I.S.M. nel territorio di Milano
e Monza Brianza



hanno commentato il titolo dello stesso convegno: "Aiutatemi a crescere", aggiungendovi però la specificazione "a scuola". Si è aperto così il tema della scuola quale servizio della comunità cristiana, non come ambito ristretto di separazione dei piccoli "figli della Chiesa", ma come espressione della stessa comunità, della Chiesa che adempie anche così al suo compito di annunciatrice della Buona Novella.

La terza parte dell'incontro era costituita dalla presentazione di esperienze effettuate da alcune scuole. In questo modo, se prima si era detto molto sulla scuola dell'infanzia, si entrava ora nella scuola dell'infanzia: meglio, si lasciava spazio alla stessa scuola perché si presentasse da sé, non tramite concetti, ma narrando il proprio agire.

La conclusione, affidata al responsabile scientifico prof. Aglieri, è stata coronata dal conferimento di un diploma di benemerita a quattro scuole che vantavano almeno 150 anni dalla fondazione.

Infine, ricordiamo il volume celebrativo "50 anni al servizio dell'Infanzia. L'A.M.I.S.M. nel territorio di Milano e Monza Brianza", distribuito a tutti i partecipanti. ■

Dalla recensione del Prof. Riccardo Pagano: Università degli studi di Bari

Le sperimentazioni metodologico-didattiche hanno ... spinto ad una formazione docente ... nella quale fosse privilegiata la ricerca-azione, vista come un modello in grado di coniugare le conoscenze disciplinari con le impostazioni pedagogiche attente ai processi di apprendimento ... nel testo si richiamano illustri pedagogisti (C. Scurati, don Lorenzo Milani, R. Massa, R. Laporta, M. Mencarelli, C. Pontecorvo e della Romagna L. Malaguzzi, S. Mariani, P. Perticari) che ... hanno dato una reale svolta all'insegnamento in funzione di un apprendimento ricco di senso e ... calibrato sull'applicazione delle conoscenze acquisite.

UNA SCUOLA SOSTENIBILE

Il nuovo libro a cura di Nicola Serio

Il mondo della scuola autentica torna felicemente a parlare, discutere, proporre idee e pratiche pedagogiche e didattiche. Nel libro, scritto a più mani, viene rappresentato il pensiero di alcuni Maestri pedagogisti, ben conosciuti sul piano nazionale; viene narrata l'azione educativa e formativa di molti insegnanti che hanno creduto nell'innovazione didattica, nella ricerca e nella sperimentazione. Il testo dà voce a studenti, insegnanti, dirigenti, ispettori.

Ci è sembrato, in questo testo, un dovere anche di carattere generazionale raccogliere e consegnare tracce significative, lasciate da chi ci ha preceduto, per ripercorrere e ricostruire, guardando in avanti, sentieri vissuti. Le coordinate temporali sono tenute ben presenti: partendo dall'oggi si guarda verso il domani riflettendo sulle esperienze del nostro passato.

È forse un libro che tutti dovrebbero tenere nella propria biblioteca, poter consultare in quella comunale e scolastica perché racconta una parte rilevante dell'eccellenza delle istituzioni scolastiche romagnole. Sono presenti i temi pedagogici più attuali della nostra scuola, intesa quale luogo di cultura, di libertà, esercizio ai valori democratici, spazio ove si apprende ad amare il sapere e la conoscenza. La scuola è luogo di partecipazione attiva, di condivisione e di solidarietà. Se difettasse la consapevolezza di tali valori, delle loro radici e della loro storia, la scuola diventerebbe un "non luogo" come tanti, senza identità e specificità.

Per questo motivo, gli autori ritengono che per costruire la scuola quotidianamente, una scuola aperta al futuro sia indispensabile non subire ma essere protagonisti dell'innovazione e del cambiamento e coltivare la speranza con ostinata pazienza.

Per vincere rassegnazione, indifferenza, senso di impotenza, stagnazione occorre - oggi come negli anni '80 e '90 - che gli insegnanti del nostro Paese continuino a credere, con umiltà ed orgoglio, in loro stessi e nelle proprie capacità umane, culturali e professionali, riaffermando in tal modo il ruolo e l'importanza che la scuola deve avere oggi nella nostra società.



UNA SCUOLA SOSTENIBILE

ITINERARI PEDAGOGICI E TENDENZE EVOLUTIVE

a cura di
Nicola Serio

Contributi di:

C. Ambrogetti, L. Balduzzi, G. Boselli,
P. Crispiani, R. Facchini, L. Lega, L. Lelli,
A. Melucci, U. Savini, N. Serio, G. Toschi.

Il libro è dedicato alla Romagna, in particolare al mondo della scuola.

Gli utili saranno devoluti alla Regione per la ricostruzione.



Dalla recensione del Prof. Italo Fiorin, università LUMSA di Roma

Quella che ci viene consegnata dalle pagine del volume è la bellezza di una scuola viva, che è stata resa possibile da una molteplicità di persone la cui ricchezza umana e culturale colpisce...

L'impegno pedagogico è alimentato dall'impegno civile e, allo stesso tempo lo incrementa. E già questa è una lezione. Il nostro Paese ha bisogno della scuola, per crescere, perché la scuola garantisce non solo formazione professionale, ma crescita umana e sociale; prepara cittadini liberi e consapevoli, è presidio di democrazie, custodisce la consapevolezza di far parte di una comunità...

FOTOGRAFIA PER CRESCERE UNA TESTIMONIANZA AL CONVEGNO DELL'A.M.I.S.M.

Laura Fazio
pedagogista
coordinatrice della
scuola dell'infanzia
Sant'Anna di
Monza

Il 12 ottobre scorso si è svolto il Convegno Amism - Fism per i cinquant'anni dell'Associazione a servizio delle scuole dell'infanzia di Milano e Monza – Brianza. In questa occasione si sono susseguite importanti relazioni che hanno sottolineato e dato evidenza delle numerose sfaccettature di cui si compone l'opera quotidiana da sempre accanto alle scuole.

Supporto, formazione, aggiornamenti, dialogo con le istituzioni e presenza attiva. Tra questi aspetti sono state condivise due esperienze formative, tra le tante di qualità vissute in tutte le nostre scuole, al fine di evidenziarne gli esiti che sono stati tradotti in operatività educativa all'interno dei servizi.

In particolare ho potuto dare evidenza del percorso formativo sulla fotografia e la *media education* che abbiamo seguito come intero collegio docenti: "Fotografia per crescere" a cura di Angela Bonomi Castelli e Stefano Aliquò.

Le nostre riflessioni attorno al tema della fotografia, risalgono al periodo successivo alla pandemia. Avevamo potuto osservare e riscontrare quanto fosse sostanzialmente aumentato – forse anche in maniera eccessiva – l'utilizzo della fotografia come mezzo per connettersi con altre persone, ma anche come strumento che catturava immagini, istanti di cui i bambini e le bambine non sempre erano consapevoli.

Nel 2021 avevamo deciso di approfondire una programmazione che offrisse l'occasione di riscoprire ed apprezzare la bellezza delle piccole cose semplici di cui siamo circondati, ma spesso distratti da altro, sfuggivano dalla nostra capacità di saperle cogliere.

Avevamo così iniziato a sperimentare diverse "posture del guardare" andando alla ricerca di focus specifici di volta in volta, proprio per direzionare gli sguardi ed osservare il nostro "microcosmo" e gli ambienti della quotidianità con sguardi maggiormente attenti e capaci di vedere. Avevamo notato quanto fosse prezioso dare valore alle capacità dei bambini di esplorare la realtà attraverso tutti i sensi, nel rispetto del loro punto di vista.

Un ribaltamento delle prospettive solite, verso una centratura sui bambini come non era – forse – stato mai così evidente. L'esperienza esplorativa e manipolativa della realtà, lo stare all'aperto, utilizzare cornici per inquadrare ed osservare le posture di sguardi dei bambini è stata illuminante per passare dal



"fotografare i bambini durante l'attività" all'essere loro i stessi co-autori delle fotografie assumendo noi adulti il loro punto di vista e poterlo condividere. Siamo passati attraverso le sfumature differenti del "guardare- vedere- osservare- cogliere e mostrare", intuendo alcuni significati profondi e cercando di modificare il nostro approccio adulto.

Nel maggio 2023 si prospetta la possibilità di partecipare ad un incontro di approfondimento - "Spigolatura" di Amism - che preludeva al percorso formativo che si sarebbe poi realizzato in seguito. Ascoltando le parole di Angela Bonomi Castelli e di Michele Aglieri sulla Media Education e sulla fotografia come linguaggio comunicativo, le nostre intuizioni avute negli anni precedenti, si incontravano perfettamente con la proposta formativa presentata, intercettando così il nostro bisogno formativo. Come rendere i bambini autori e comunicatori attraverso un codice grammaticale della fotografia, passando dall'essere semplici fruitori di uno strumento, al diventare protagonisti e co-costruttori di un processo attivo?



“

Avevamo potuto osservare e riscontrare quanto fosse sostanzialmente aumentato... l'utilizzo della fotografia come mezzo per connettersi con altre persone, ma anche come strumento che catturava immagini, istanti di cui i bambini e le bambine non sempre erano consapevoli.



La domanda ha trovato le sue risposte partecipando al corso nel gennaio 2024. Piacevolmente guidate da Angela Bonomi Castelli e Stefano Aliquò, ci siamo lasciate trasportare in un cammino di scoperta di infinite possibilità espressive, comunicative ed immersive che la fotografia può offrire. Abbiamo potuto sperimentare, in prima persona, alcune delle principali tecniche fotografiche e di montaggio, ma soprattutto abbiamo colto le diverse opportunità che lo strumento stesso ha in sé, come mezzo di comunicazione e di mediazione di emozioni e di narrazione di sé nell'incontro con l'altro. Abbiamo conosciuto un linguaggio nuovo, fatto di codici grammaticali che espandono di significati l'immagine stessa. Abbiamo potuto attraversare i

Campi d'Esperienza per la scuola dell'Infanzia (contenute nelle Indicazioni Nazionali), intravedendo nuove possibilità di realizzare progettualità innovative e alla portata dei bambini e delle bambine, come ulteriore linguaggio espressivo condivisibile ed inclusivo.

Abbiamo da subito provato a mettere in pratica, nella quotidianità, una consapevolezza rinnovata rispetto alle modalità attraverso cui documentiamo l'ordinario, ma soprattutto è stato interessante provare con i bambini protagonisti attivi, realizzando parte di un progetto laboratoriale di inglese facendo utilizzare da loro la macchina fotografica.

In questo nuovo anno scolastico desideriamo promuovere e creare un laboratorio specifico per il gruppo dei bambini dell'ultimo anno, così da poter approfondire meglio con loro i codici fotografici e le potenziali espansioni espressive e dialoganti.

Come insegnanti abbiamo rinforzato la consapevolezza e l'importanza di assumere una sensibilità alta e rispettosa dei soggetti – protagonisti del progetto stesso. Abbiamo intuito quanto le immagini possano svelare e raccontare particolari, dettagli; offrire interpretazioni e possano creare memorie condivise, essere a servizio di una comunità, creatori di ponti e connessioni tra ciò che si è vissuto ed infiniti modi per poterli raccontare e condividere. Un dialogo tra il dentro e il fuori la scuola, una nuova trama che si dipana tra gli sguardi dei bambini e quelli degli adulti.

Inoltre è stato possibile aprire ad una

riflessione che coinvolga la componente adulta e genitoriale, sulla consapevolezza dell'uso dei dispositivi tecnologici in chiave positiva e finalizzata ad uno scopo utile, oltre ad essere esteticamente gradevole, verso una maggiore opportunità di pensiero critico rispetto all'uso semplicistico e riempitivo di un tempo privo di significato. Una maggior cura nel coinvolgere gli adulti ad essere sensibili al tema, in alcune delle principali sfaccettature, per un uso consapevole di strumenti che spesso sono adoperati in maniera superficiale.

È stato prezioso poter dare testimonianza di quanto sia possibile che un apparente "semplice" corso sulla fotografia, ci abbia permesso di scoprire e di condividere un tesoro potenziale di opportunità di espansioni e di ricadute operative. Una sorta di "effetto onda" che si è potuta espandere, permettendoci di poter cogliere alcune delle principali sfumature pedagogiche ed educative che abbiamo potuto incontrare, guidati con maestria e competenza, ma soprattutto abbiamo potuto trascendere e tradurre nella nostra quotidianità professionale. ■



L'Impresa Sociale Fenix per gli alunni, i docenti e la scuola

Il progetto dell'Impresa sociale FENIX s.r.l. presente nella II CASA di RECLUSIONE di MILANO-BOLLATE in qualità di partner di LaboRAEE - Azienda di AMSA S.p.A., Milano. A partire dagli aspetti di carattere economico, FENIX s.r.l. si prende

cura del pieno sviluppo umano, sociale e lavorativo dei detenuti che, in qualità di dipendenti assunti regolarmente, sono impegnati sia in processi di rigenerazione di PC e di materiale informatica, secondo i principi dell'economia circolare e la sostenibilità. I

prodotti ricondizionati e garantiti (portatili e tablet, PC fissi e workstation, monitor e video, client IP e server, componenti e accessori) che vengono commercializzati a costi contenuti e inferiori. È possibile visionare le offerte al sito <https://www.fenixs.it/> e chiedere informazioni e preventivi tramite mail info@fenixs.it o telefonando al +39340149 7848.



FENIX S.r.l. - Impresa sociale -
via Cavour 2, 20900 Monza MB
P.iva e cf I0934300962, REA MB-
2567732
Cell: +39 340 149 7848 -
Email: info@fenixs.it - <https://www.fenixs.it/>

PER UNA DIDATTICA DELLA STORIA NELLA SCUOLA COME CENTRO DI RICERCA

In una classe di un quartiere periferico cittadino (Anni Settanta) - Classe terza, lezione di studi sociali/storia.

Enrico Mauro Salati
*già docente
di didattica generale,
Università Cattolica
di Milano*

L'insegnante accompagna gli scolari ad una visita al proprio quartiere: case vecchie e nuove, negozi, qualche piccola azienda, un paio di chiese (una del Seicento l'altra recente). Guardare bene e segnarsi sul libriccino degli appunti ciò che colpisce.

In classe se ne parla; il docente guida la scolaresca così che dai discorsi degli alunni emergano gli aspetti tipici di un ambiente socializzato: territorio, quali attività lavorative vi si svolgano, che strumenti si usino, come si comportino le persone tra di loro, come sia organizzato il gruppo sociale, che cosa pensino gli abitanti, a quali valori si riferiscano (gli aspetti religiosi, in particolare, che sono più evidenti). Per queste e altre simili domande si trovano delle risposte L'insegnante contesta: "Ma come fate a dire che le cose stanno davvero così?". Gli scolari rispondono accennando a ciò che hanno visto e che "dimostrerebbe" come loro abbiano ragione. "Ah beh, se voi avete queste prove, allora ci credo". Domanda successiva: "Ma è così dappertutto?". Risposte: "No, quand'ero al mare c'erano cose diverse..."; "Ma sì, anche dove sta mia zia ... "ecc. Si scopre che le cose cambiano a seconda del territorio, ma non solo. Eppure c'è qualcosa di comune: non sarà perché di comune ci sono le persone? Eh, forse sì. Forse, perché si dovrebbero avere più prove, visitando altri ambienti (purtroppo alla fine non sarà possibile).

Una settimana dopo si riprende l'argomento: "Abbiamo visitato il nostro quartiere, l'abbiamo

confrontato con altri luoghi da noi conosciuti, abbiamo detto che sì, le cose cambiano a seconda del luogo, ma non tutte... Ma nessuno si chiede se è sempre stato così?" Momento di sconcerto. Qualcuno precisa: "Ma io una volta non c'ero". "Già - ribatte l'insegnante - ma avete visto durante la visita qualcosa che testimonia ancora oggi com'era una volta il nostro quartiere?". Ah, sì, certo, tutti si agitano: le cose vecchie, le case vecchie, quelle col muro un po' rotto. Così ci si accorda: andranno per conto proprio nei giorni successivi alla ricerca del passato, magari coi genitori, a scoprire le "cose vecchie", a cogliere le differenze con quelle nuove. Va bene, anzi benissimo, perché qualcuno poi è andato col nonno, il quale ha raccontato tante cose belle di quando lui era piccolo. Ci si dà da fare per convincerlo a venire in classe a raccontare a tutti com'era il quartiere una volta. È un gran bell'incontro, serve anche a trovare altri aspetti sociali interessanti: lo sviluppo delle tecniche, degli strumenti di lavoro, dei mezzi di trasporto (forte il racconto del nonno che dalla cascina veniva in città col biroccio ... ma sì, c'erano le macchine, ma non tante così come oggi, e poi il nonno del nonno la macchina non ce l'aveva, il cavallo sì).

Le conclusioni a cui arriva la scolaresca vengono raccolte scrivendo la storia del quartiere ("Il nostro rione una volta") in cui si evidenziano quali siano le cose interessanti quando si vuol conoscere un "posto", cioè un quar-

tiere, un paese ... un ambiente umano del passato.

Classe quarta, lezione di storia

La classe ricorda la scoperta del quartiere effettuata lo scorso anno e prova a ricostruire quanto aveva capito recuperando oggetti "testimoni" del quartiere. Fotografie, reperti (persino una scheggia di vecchio mattone appartenente ad una ex cascina), persino un panino secco del panettiere in piazza ... vi sono abbastanza "reperti" per fare in aula un "museo" - ecco che cos'è - del quartiere.

Ma... e la città, com'era? Al tempo dei nonni, va bene, ma prima? E prima? E prima di tutto? Si potrebbe fare un giro per la città ... Certo, ma è tanto grande! Non ci sarà un posto dove si può scoprirla, cioè una raccolta di testimonianze, un museo della città? Per comodità ... curricolari si sceglie il museo archeologico. I bambini ripasseranno i punti essenziali scoperti lo scorso anno e invece di "Il nostro rione una volta" scriveranno "La nostra città una volta".

Si va al museo divisi in gruppetti di quattro/cinque alunni: chi si occuperà del lavoro, chi della religione, chi dell'organizzazione sociale, ecc., ognuno col suo bravo quadernetto degli appunti in mano. Si offrono delle mamme per seguire i gruppetti e l'insegnante accetta, ma prima le riunisce e spiega loro il da farsi. Dopo la visita, uno dei commessi del museo gratificherà il docente dicendo che non aveva mai visto una scolaresca così attenta e così poco rumorosa.

“

... un cordiale suggerimento, pensiamo utile anche ai maestri di oggi, occorre non dimenticare che le materie (meglio "le discipline") sono modi di leggere, interrogare, organizzare la realtà a partire da un dato punto di vista.

LA SCUOLA
COME
"CENTRO DI
RICERCA"

Il procedimento che poi si segue in aula è sulla scorta di quello dello scorso anno. Ricordiamo alcune affermazioni assolutamente interessanti, ancorché ingenua (ingenua, appunto, non sciocche: tutt'altro): "Abbiamo visto delle tombe di marito e moglie che sono sepolte assieme e sulla lastra sono a fianco uno dell'altra: secondo noi vuol dire che al tempo dei Romani le donne non erano considerate schiave, ma uguali agli uomini" (Michela e le amiche); "Ho visto in fondo alla sala una testa grande di una statua. Credevo fosse Gesù perché aveva la barba e i capelli lunghi come Lui. Sono andato vicino e ho visto che aveva gli occhi cattivi. Noi non facciamo Gesù con la faccia cattiva. Non era Gesù. I Romani avevano paura dei loro dei" (Giulio). È una testa di Giove tonante. "Ho visto su una tavola di marmo che era scolpita una tenaglia: è proprio fatta come quelle che adoperiamo oggi" (...). Queste affermazioni, dette da bambini, erano assolutamente positive ai sensi della disciplina storica e dimostravano capacità di utilizzare la propria ragione secondo alcuni (non tutti) principi scientifici della disciplina stessa. Furono così anche una preziosa occasione per introdurre con la classe il tema della comparazione, e quindi della necessità di recuperare ulteriori testimonianze (altre "fonti storiche") per sostenere o contestare, meglio: per approfondire un'ipotesi originata da una visita. E tutto ciò fu all'origine di una storia di classe ("la nostra città al tempo dei Romani"), dopo una accurata lettura del sussidiario. In proposito, i bambini abitualmente usavano riportare le loro osservazioni su un quadernetto di appunti, il quale poi serviva per la predisposizione di un testo di piccolo gruppo. Prima che il testo prodotto divenisse definitivo veniva confrontato con le informazioni del libro. Ciò poteva avvenire sempre nel gruppo, ma più spesso era una lettura – e relativa discussione – di classe. Si utilizzavano spesso entrambe le modalità, a volte proponendo una lettura di gruppo e poi quella comune, altre al contrario. Alla fine pareva più produttiva la seconda opzione: era meglio leggere assieme e poi rivedere il testo in gruppo ... ma più impegnativo per l'insegnante, che doveva

correre da un gruppo all'altro! Si suggeriva infine la lettura a casa, ma non propriamente come "lezione da studiare".

Quanto alle attività di verifica e valutazione, dapprincipio si seguivano le modalità tradizionali e istituzionali che le disposizioni ministeriali via via andavano indicando, senza preoccuparsi più che tanto della questione. Questo però comportò che l'insegnante si chiedesse che cosa andasse verificando: proponeva il conseguimento di obiettivi e poi verificava la memorizzazione di contenuti? E ancora, se basava la didattica su un "mutuo apprendimento", che cosa significava la valutazione del singolo alunno? Eppure, la crescita culturale e di competenza era una prospettiva di ognuno, non semplicemente di tutti. Così, con questa unità didattica cominciai ad inserire forme di valutazione di piccolo gruppo. Avveniva sotto forma di discussione in comune: che cosa avete capito di interessante? Che cosa vi ha creato problemi? Se comparivano forti disparità – non tanto in questa occasione – si aggiungevano momenti di confronto con singoli alunni. Del resto, si erano stabiliti settimanalmente dei momenti in cui gli scolari si confrontavano con prove singole tramite schede con autovalutazione. Sostanzialmente, le domande erano di questo genere: Che cosa hai imparato nella settimana scorsa? Che cosa "ti è venuto bene"? Che cosa no? Che cosa devi riprendere da capo?

Riteniamo che queste fossero buone idee, con un limite, però: il grande dispendio di tempo e di energie del docente. Non abbiamo grandi soluzioni al problema. Forse, la soluzione dipende da una ragionevole equa distribuzione tra le attività valutative tradizionali e quelle più qualitative.

Per concludere con un cordiale suggerimento, pensiamo utile anche ai maestri di oggi, occorre non dimenticare che le materie (meglio "le discipline") sono modi di leggere, interrogare, organizzare la realtà a partire da un dato punto di vista. Vale a dire, un po' semplicisticamente, sono la razionalizzazione dei più normali processi mentali. Proporre ad uno scolaro la matematica, o la storia, o

la fisica, ecc. significa offrirgli il complesso di intuizioni, deduzioni, interpretazioni, procedure che la cultura della nostra società ha elaborato per facilitare e potenziare questi "normali processi mentali". È quindi da essi che si deve partire, e non in teoria, ma in pratica. Guai però a fermarsi lì. Per giungere al risultato sperato, in fondo, ogni bambino di medie capacità intellettuali prima o poi ci potrebbe arrivare da solo. Dunque, la prosecuzione del cammino è poi dettata dal "come" le discipline sviluppano, ampliano, velocizzano la conquista del mondo da parte degli alunni. E questo è compito specifico dell'insegnante, al quale quando programma non deve mancare l'analisi e la riflessione su chi abbia davanti e su che cosa debba acquisire, confronti poi gli esiti con il contesto di opportunità di cui concretamente dispone – guardi cioè alla sua realtà come a una fonte di buone occasioni – e ... abbia un po' di pazienza. Gli scolari ce la faranno grazie alle proprie risorse, certamente, ma anche con l'aiuto determinante del/la docente. ■



PALEARI
CENTRO STAMPA

0 3 9 6 0 4 2 6 9 9

info@palearicentrostampa.it

www.palearicentrostampa.it

DALL' IO AL NOI: UNA PROPOSTA DI EDUCAZIONE ALLA FRATERNITÀ

Italo Bassotto
già *Dirigente
Tecnico*
per i servizi
ispettivi del
Ministero
dell'Istruzione

“

Sono tempi di “aridità” spirituale e relazionale quelli che stiamo vivendo, e le reazioni dei ragazzi sono, spesso, quelle di “fuga” dal problema... o di “aggressione” nei riguardi di una realtà che li spaventa



Sono tempi di “aridità” spirituale e relazionale quelli che stiamo vivendo, e le reazioni dei ragazzi sono, spesso, quelle di “fuga” dal problema (pensiamo agli Hikikomori del Giappone – giovani che si ritirano completamente dai legami che dovrebbero avere con la loro vita –), o di “aggressione” nei riguardi di una realtà che li spaventa (tali si possono considerare i fenomeni del bullismo e della violenza dei ragazzi, di cui abbiamo notizia quasi tutti i giorni). E, anziché andare alla ricerca delle “ragioni del malessere” per cercare di rimuoverle, gli adulti (che spesso sono i responsabili diretti o indiretti di esso!) scelgono la via breve della repressione, come testimoniano le prese di posizione del MIM sul voto in condotta, i pontificali degli opinion leaders sui media e, non di rado, molti post di educatori ed insegnanti sui social.

Ma è la repressione la strada da percorrere in risposta alla desertificazione emotiva dei nostri ragazzi? **I. Ci sono troppi “altri” e troppo pochi “noi”**

Il male della “durezza di cuore” non è l'isolamento o la marginalità oggi, bensì il loro contrario: la folla e l'anomia che ne consegue. Specialmente chi non ha ancora costruito con lucidità e chiarezza la propria identità si trova in grave disagio a riconoscersi ed a entrare in relazione con gli altri: in particolare di questi tempi, quando essere “connessi” è un must ed una condizione pressoché ingovernabile. Addirittura la cultura di massa (e quella del perbenismo educativo) enfatizzano la necessità di essere sempre in contatto con gli “altri”, specie se “diversi” e “lontani”: così la “relazione”, anziché una scelta diventa un obbligo... Senza che mai nessuno insegna a

costruire i “ponti” che dovrebbero unire le diversità fra di loro, senza che vengano fornite ai giovani le attrezzature per edificare quei costrutti di comunità, con i quali gli “altri” diventano “noi”.

2. Come nasce il “noi”?

L'alterità segna la distanza, la differenza, l'incomparabilità e l'incomunicabilità (non per niente “alterità” ha la stessa radice di “altrove”!); la comunità è, al contrario, il luogo della vicinanza, della comunicazione, della condivisione, in una parola della “noità”. Oggi va di moda (e l'educazione scolastica è sempre molto attenta alle mode!) rimarcare la diversità (di genere, di idee, di religione, di cultura, dei tratti somatici...): pare che per sfuggire dal rischio della omologazione non si possa fare a meno di segnalare sempre ed in continuazione ciò che ci rende “altri” dagli “altri”... Al contrario il “noi” nasce dall'incontro, ovvero dal ridurre le distanze, dal sentirsi uguali, dal non voler guardare ciò che divide, ma ciò che unisce... Avevamo gli strumenti culturali per fare questo (l'idea di persona, la pratica del dialogo, le azioni di pace, i gesti della solidarietà...), ma lentamente ed inesorabilmente tutto questo è uscito dall'orizzonte delle attenzioni formative delle “agenzie” educative e soprattutto della scuola. Non c'è qui lo spazio per indagare nel dettaglio le ragioni di questa obsolescenza, sta di fatto che nessuno oggi educa più all'incontro, che, come ricorda papa Francesco nella sua ultima enciclica (*Dilexit nos*), parte dal cuore, definito come “centro intimo dell'uomo”. Esso “coesiste con tutti gli altri cuori” i quali ci aiutano a diventare reciprocamente dei “tu” che si

prendono per mano generando quella noità che sta alla base di qualsiasi relazione di vita comunitaria. Certo che nei “tu” ci sono le identità di ognuno con le loro diversità, ma il Cuore ci fa incontrare gli sguardi, ci fa sentire le emozioni condivise, ci fa scambiare le parole del dialogo...

3. Verso la “fratellanza universale”

Ecco: sguardi, emozioni e parole sono il punto di partenza per passare da “altri” a “noi”, per segnalare a tutti che sotto la diversità c'è un profondo e intenso bisogno di appartenenza... C'è un valore, del resto che la rivoluzione borghese della Francia Illuminista ha proclamato (anche con la violenza della ghigliottina!) in buona parte dimenticato (il capitalismo borghese, frutto di quella rivoluzione, non può certo ospitarlo tra i suoi “lari protettori”!): si tratta della “Fraternità”. Degli altri due (Libertà ed Uguaglianza), se pur siamo ancora lontani dal realizzarli, almeno si parla e molte parti politiche ne fanno un loro cavallo di battaglia, sulla “fratellanza”, invece, è calato un silenzio tombale. E' pur vero che quattro anni fa si è alzata la voce potente di papa Francesco per celebrarne il significato profondo, identificandola con il concetto di “amicizia sociale”, ma, a livello di comunicazioni di massa e, soprattutto, di traguardi dell'educazione in tutti i paesi del mondo, l'“educazione alla fraternità” rimane un auspicio assai remoto e ben nascosto da finalità e scopi che vengono presentati come urgenti, ma che in realtà, senza quel presupposto, non potranno mai diventare fonti di ispirazione per comportamenti di pace e condivisione nelle comunità mondiali. ■

UNA COLLANA DI LIBRI PER RISCOPRIRE E VALORIZZARE LA “VOCAZIONE” DEI MAESTRI NELL’ OTTICA DI UN NUOVO UMANESIMO EDUCATIVO

La scuola elementare nel Circondario di Pontremoli dalla legge Casati del 1859 alla fine del secolo scorso

Angelo Ferdani
già *Dirigente scolastico*

“

... è stata la volontà di rendere omaggio all’opera altamente meritoria di tanti maestri e maestre che hanno contribuito, con la loro fatica e con caparbia volontà, a debellare la grave piaga dell’analfabetismo e dell’ignoranza, contribuendo alla rinascita morale e civile del nostro Paese.

Per contatti, scrivere a
angelo.ferdani@libero.it

Andato in pensione nel 2016, dopo 41 anni di servizio effettivo, dieci dei quali prestati come insegnante elementare, ho impegnato parte del mio tempo e delle mie energie di pensionato nello scrivere la storia della scuola elementare nel Circondario di Pontremoli dalla sua nascita, con la legge Casati del 1859, fino alla fine del secolo scorso con riferimenti anche alle riforme successive dei primi due decenni degli anni duemila. Nell’iniziare, portandolo avanti fino alla fine, questo mio lavoro sono stato sollecitato dalle richieste insistenti, anche se premurose, dell’Isp. Italo Bassotto, col quale da alcuni anni avevo stretto, al di là degli aspetti professionali che lo videro coinvolto nella vita scolastica dell’Istituto Comprensivo “G. Tifoni” di Pontremoli da me diretto per ben 23 anni continuativi, forti legami di amicizia e di stima reciprocamente condivisi.

Ero partito con l’idea di contenere le mie riflessioni in tre volumi, considerato il materiale che avevo già a disposizione, rispolverando la mia tesi di laurea, discussa presso l’Università degli Studi di Parma, facoltà di Pedagogia, nell’anno accademico 1983/84 che aveva per oggetto “La scuola elementare in Alta Lunigiana dalla legge Casati

(1859) alla legge Orlando (1904)”.

In realtà ho dovuto poi raddoppiare il numero dei volumi (da tre a sei) avendo voluto inserire, oltre alle varie leggi, ai Regolamenti, ai Programmi di insegnamento che hanno interessato la scuola del fanciullo nel lungo periodo preso in esame, anche le biografie di 77 maestri iscritti all’Aimc di Pontremoli, riportando parti dei loro Registri di classe che ci consentono di comprendere meglio la scuola di allora, con il proposito di fare memoria di questi maestri che, come tanti altri, hanno saputo amare la scuola perché hanno amato i fanciulli.

Così ho scritto di loro nella introduzione ai singoli volumi “*Dedichiamo la parte conclusiva della presente pubblicazione alla memoria, doverosa e insieme riconoscente, di alcuni maestri, iscritti all’Aimc di Pontremoli che vogliamo ricordare con affetto per l’impegno da essi profuso a servizio della scuola e per la passione e l’amore con i quali hanno saputo dedicarsi all’opera certamente difficile ma altrettanto entusiasmante di formazione dei fanciulli*”. E ancora “*Tanti di questi maestri non ci sono più perché chiamati a Vita nuova dal Padre Celeste ed è a loro, soprattutto, che vogliamo dedicare un ricordo e una preghiera particolari, nella convinzione, certa e assoluta, che le tante generazioni di fanciulli e fanciulle, oggi uomini e donne mature, che essi hanno educato al vero, al bello e al buono vorranno e sapranno ricordarli con animo perturbato e commosso, ma infinitamente grato*”.

Del resto una delle ragioni più im-

portanti che mi ero riproposto con questo mio lavoro di ricerca storica, durato ben cinque anni e fatto soprattutto di consultazione di fonti d’archivio (in particolare i Registri degli insegnanti reperiti presso l’Istituto “Tifoni”) è stata la volontà di rendere omaggio (e doverosa testimonianza!) all’opera altamente meritoria di tanti maestri e maestre che hanno contribuito, con la loro fatica e con caparbia volontà, a debellare la grave piaga dell’analfabetismo e dell’ignoranza, contribuendo alla rinascita morale e civile del nostro Paese, in tempi sicuramente più difficili della nostra storia più o meno recente.

Così ho scritto nel sesto volume parlando dei maestri di scuola: “*il mio libro vuole essere un attestato di riconoscenza e di deferente ossequio al loro operato, alle loro fatiche, al grande esempio che hanno saputo dare (e che, nella stragrande maggioranza dei casi continuano a dare!) di attaccamento al dovere, di vicinanza affettuosa e coinvolgente ai fanciulli, di cura dei loro bisogni e delle loro richieste che, prima ancora di essere bisogni di natura “strumentale” sono necessità assoluta di crescita personale, di relazione, di empatia, di tenerezza.*

Grazie, Maestri e Maestre del vostro impegno e della vostra testimonianza, grazie per quanto avete fatto, e fate ancora, per il bene dell’umanità che, oggi più che mai, sta vivendo momenti difficili, per tanti aspetti drammatici, che occorre superare e vincere con la forza urgente e necessaria di un nuovo umanesimo educativo”.

La Scuola elementare
nel Circondario di Pontremoli
dalla legge Casati del 1859
alla fine del secolo scorso
(con riferimenti alle riforme successive
dei primi due decenni del 2000)



Volume quarto

Un cenno particolare viene fatto, nel primo volume, all'opera importante, significativa e qualificata svolta dall'Aimc negli anni immediatamente successivi alla fine del 2° conflitto mondiale, conflitto dal quale l'Italia usciva dilaniata e distrutta da una guerra civile che aveva esasperato gli animi degli italiani, generando molto spesso sentimenti di odio e di rivalsa politica. Anche a Pontremoli infatti, si costituì nel 1946, l'Associazione Italiana Maestri Cattolici, per volontà del Vescovo di allora Mons. Giovanni Sismondo e che, proprio in quell'anno, tenne a Roma il suo primo Congresso nazionale dal titolo "Salviamo il fanciullo".

Nel primo volume viene presa in considerazione la storia della Scuola elementare in tre distinti periodi: dal 1945/46 al 1993/94, dal 1900 al 1920, dal 1859 al 1869/70 limitando il campo di ricerca al solo Circondario di Pontremoli che comprendeva i sei Comuni dell'Alta Lunigiana: Pontremoli, Bagnone, Filattiera, Mulazzo, Villafranca L. e Zerì che sono evidenziati nella cartina amministrativa della Provincia di Massa Carrara più sotto riportata. Oltre ai dati statistici e scolastici il testo propone interessanti considerazioni sulle condizioni della scuola elementare e dei suoi maestri, desunte dalle relazioni annuali dei Regi Ispettori, consultate presso l'Archivio di Stato di Massa.

Il secondo volume tratta della situazione scolastica del Circondario di Pontremoli nel periodo 1870/1904, mettendo in evidenza, unitamente alle leggi principali che in questo periodo storico interessarono la scuola elementare italiana (in particolare la legge Coppino del 1877), i Programmi scolastici che dal 1860 si sono succeduti con particolare riferimento ai Programmi del 1888, noti



come Programmi Gabelli secondo i quali "la scuola ha da servire a tre fini: dar vigore al corpo, penetrazione all'intelligenza e rettitudine all'animo".

Il terzo volume, meno "cronicistico" dei primi due, ripercorre la storia della Scuola elementare italiana (ma anche della Scuola materna e della Scuola media) attraverso le principali fonti normative (dalla più volte citata legge Casati del 1859 e dal Regolamento del 1860, alla legge cosiddetta sulla "buona scuola" del governo Renzi e ai successivi decreti applicativi) e i Programmi didattici (o Orientamenti per la Scuola dell'Infanzia): dai Programmi del 1867 ai Programmi del 1985 per giungere alle Indicazioni Nazionali per il 1° ciclo di istruzione del 2012 con l'appendice della Indicazioni 2018.

Senza voler peccare di presunzione alcuna, si può affermare che il terzo volume, come anche il quarto e il quinto, rappresentano una sorta di mini "Testo unico" delle disposizioni di legge sulla scuola materna, elementare e media che si sono succedute in Italia negli ultimi centocinquanta anni di storia.

Sia le leggi, i regolamenti, le circolari ministeriali applicative, sia i Programmi didattici e gli Orientamenti educativi sono corredati da commenti e considerazioni che ne sottolineano validità e portata innovativa, ma anche limiti e incongruenze.

Si tratta quindi di testi utili senz'altro a chi intende prepararsi per un concorso scolastico ma, più in generale, per quanti già lavorano nella scuola e desiderano approfondire la propria formazione sulle ultime, tante (forse troppe!) novità in materia di legislazione scolastica.

Il terzo volume riporta anche una legge, la n. 30 del 2000, meglio nota come "riforma Berlinguer" che il primo governo Berlusconi decise di abrogare (con la legge n.53 del 2003) nonostante, a distanza di tempo, le proposte contenute nella legge n.30 si siano rivelate valide e attuali per assicurare agli allievi dai tre ai quattordici anni un percorso formativo unitario, come poi l'istituzione degli Istituti Comprensivi, avviata proprio all'inizio degli anni duemila, cercò in parte di attuare.

Gli ultimi tre volumi della collana riportano alcune iniziative (ma anche progetti, esperienze, vicissitudini) che hanno riguardato l'Istituto Comprensivo "Tifoni". Ciò è stato fatto non per "mettere in vetrina" le tante proposte formative attuate, anche di apertura alle sollecita-

zioni del territorio, quanto piuttosto per rimarcare ancora una volta la disponibilità degli insegnanti a portare avanti, con capacità ed entusiasmo, progetti impegnativi sicuramente, ma anche utili, gratificanti e piacevoli sia per i maestri che per i fanciulli.

Del resto le "buone pratiche" non vanno tenute nel cassetto, ma diffuse e, per quanto possibile, condivise, nella convinzione comunque che a fare la "buona scuola" non sono né le leggi, né i programmi, ma sono i "buoni insegnanti".

E fra i tanti Progetti attuati desidero ricordarne uno solo che proprio con l'Isp. Bassotto, fu ideato, strutturato e portato avanti per ben quattro anni: il Progetto "Io valgo", coordinato dalla M.a Tonelli Patrizia, Funzione Strumentale per l'Autovalutazione di Istituto.

Detto Progetto, che si configurava come un vero e proprio progetto di autovalutazione da inserire nel Rav di cui alla C.M. n° 47/2014, coinvolgeva le classi prime e quarte della Scuola primaria e le classi seconde della Scuola Secondaria di primo grado e faceva riferimento alle discipline di storia, geografia, scienze, tecnologia (considerate a torto, discipline minori) e inglese. Il cronogramma del progetto prevedeva:

-la definizione dei "Quadri di riferimento" su cui costruire le prove di verifica da somministrare agli alunni delle classi interessate e la loro condivisione con gli insegnanti coinvolti (mese di gennaio);

-la stesura dei test e la messa in prova dei medesimi, verificandone l'attendibilità e la predittività mediante la somministrazione dei medesimi ad alunni di "classi campione" non coinvolte nella sperimentazione (mese di marzo);

-la proposta delle prove, eventualmente riviste e riadattate, tenendo conto delle difficoltà riscontrate, agli alunni delle classi coinvolte per verificare i livelli di competenza raggiunti (prima quindicina di maggio);

-la correzione delle prove con l'assegnazione dei punteggi e la conseguente analisi statistica da parte di un ristretto gruppo di lavoro (sei insegnanti) con l'utilizzo di strumenti specifici e la successiva comparazione tra classi e/o gruppi di età degli alunni (seconda quindicina mese di maggio);

-la restituzione, in sede di Collegio Docenti, dei risultati con l'analisi dei punti di forza e di debolezza della didattica nelle cinque discipline coinvolte nel Progetto e la conse-

guente redazione dei “Piani di miglioramento” (mese di giugno).

A titolo di esempio si riportano alcuni quesiti delle prove di storia somministrate con l’indicazione della competenza da verificare.

E, prima di concludere, mi sia consentito riproporre quanto ho scritto nel sesto volume in riferimento al mio “collocamento a riposo”, avvenuto il 1° settembre 2016.

“Sono le riflessioni di un semplice, umile, a volte indegno Direttore Didattico di campagna, con tanti difetti e tante manchevolezze, che, comunque, ha sempre amato la scuola (come del resto hanno fatto e fanno ancora tanti altri colleghi), lavorando con passione e con senso del dovere, cercando di stare vicino agli insegnanti e, soprattutto, ai fanciulli che sono la “meraviglia del mondo”, combattendo la “buona battaglia” (anche se tante battaglie, come scrivo nei miei libri, le ho perdute) e soprattutto, “tenendo ferma la Fede” nella sicura speranza che, quando l’ora verrà, non mancheranno la misericordia e il perdono del Padre: e sarà gioia grande!”

A Italo Bassotto, Amico carissimo e fratello in Cristo, che il Signore mi ha fatto incontrare sulla strada della mia vita terrena, rinnovo il mio “grazie” affettuoso e riconoscente per il contributo dato alle mie scuole e per aver accolto, con encomiabile disponibilità, la mia richiesta di farsi carico della stesura delle Prefazioni ai miei libri che da sole costituiscono pagine bellissime di cultura pedagogica, ma soprattutto testimonianze luminose e incoraggianti per la scuola e per la vita. ■

STORIA-Cl. prima-item 4: Ricostruire semplici storie

Leggi le tappe della **storia di un giocattolo**: riordinala con i numeri iniziando da uno per indicare l’avvenimento più lontano nel tempo.

- Luca a tre anni riceve un regalo che tanto aveva desiderato: un cavallino a dondolo.
- Luca ora ha otto anni, il suo giocattolo è in soffitta.
- A quattro anni, giocando con gli amici, il cavallino si rompe.
- Il papà aggiusta il cavallino così Luca può continuare a giocare.

STORIA Cl. quarta-item 2: Trarre informazioni da reperti storici



Nell’immagine sopra riportata sono raffigurati dei reperti di **STATUE MENHIR** ritrovate in diversi scavi effettuati in Lunigiana e conservate presso il Museo delle Statue Stele di Pontremoli.

Immagina di essere un archeologo che, scavando, trova questi reperti; osservali attentamente e descrivi almeno tre gruppi di informazioni che potresti ricavare intorno alle consuetudini del popolo degli Apuani che le ha scolpite.

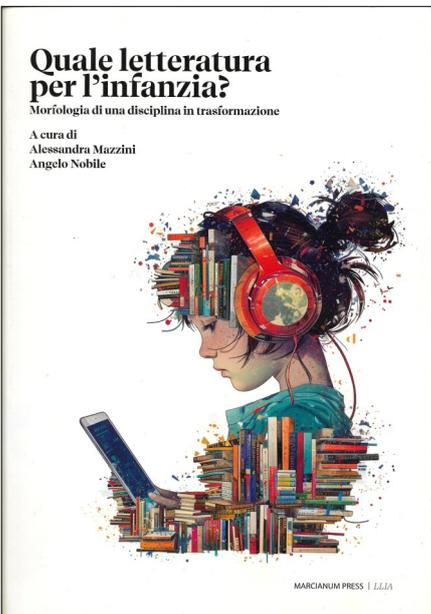
.....

Storia Cl. seconda media-item 4: Produrre un testo storiografico

Scrivi una relazione storiografica completa riguardante la **rivoluzione industriale**. In essa dovranno essere riportati: i luoghi dove ebbe inizio questa importante rivoluzione, il periodo storico, i fattori che la resero possibile, i vantaggi dell’introduzione delle macchine a vapore, i settori economici avvantaggiati dalla meccanizzazione.

.....

A. Mazzini, A. Nobile (a cura di), *Quale Letteratura per l’infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione*, Marcianum Press, Venezia 2024



La letteratura per l’età infantile e adolescenziale & per sua stessa natura disciplina di confine, complessa e articolata, che intreccia la dimensione narrativa a quella educativa e che, ponendosi alla confluenza di pil saperi disciplinari (letteratura, filologia, storia, iconologia, sociologia, psicologia, pedagogia ecc.), necessita di un approccio integrato ai problemi. In virtù di queste peculiarità, il volume ripercorre, in una pluralità di prospettive critiche, le molteplici sfaccettature che contraddistinguono la letteratura per l’infanzia e l’adolescenza, nel tentativo di definirne il profilo, gli itinerari, le finalità e le modalità con le quali oggi si sta evolvendo.

A tale scopo, la prima parte del saggio riprende e dibatte alcune questioni fondative, di ordine epistemologico, molte delle quali ancora in attesa di definizione, nonché le ragioni pedagogiche che attraversano la disciplina e il corpus delle opere dedicate a bambini e adolescenti; nella seconda parte, lo sguardo interpretativo si focalizza sul ruolo attuale che l’iconico e il digitale rivestono all’interno di un territorio in continua evoluzione, i cui confini e ambiti di competenza sono continuamente dilatati anche dal progresso delle tecnologie.

Alessandra Mazzini, RtdB di M-PED/02 all’Università degli Studi di Bergamo, dove insegna Letteratura per l’infanzia, è coordinatrice della rivista mensile di fascia A «Nuova Secondaria Ricerca». Per Marcianum Press ha pubblicato *Da un lavoro al proprio lavoro. Una teoria dell’educazione e formazione nella letteratura per l’infanzia e l’adolescenza* (2022).

Angelo Nobile, già professore associato di Storia della pedagogia, insegna Letteratura per l’infanzia all’Università degli Studi di Parma. Dirige la rivista scientifica specializzata di letteratura giovanile

«Pagine giovani» e organizza dal 2005 il Premio Nazionale “Citta di Chiavari” al miglior giornale per ragazzi.

L'EDUCAZIONE CIVICA: RIFLESSIONI SULLE NUOVE LINEE GUIDA

Fabrizio Zago,
*docente di Filosofia
e Storia*
*presidente sezionale
UCIIM Milano*
*vicepresidente
UCIIM Nazionale*

“

Al dibattito è mancato l'esito del monitoraggio, poco si è saputo di come le scuole hanno operato, quali scelte didattiche e organizzative hanno adottato, quali difficoltà hanno incontrato, come hanno coinvolto famiglie e interlocutori del territorio

La Legge n. 92 del 2019¹ all'articolo 3, comma 1 dispone l'introduzione dell'insegnamento scolastico dell'Educazione civica; a seguito della legge sono state emanate nel 2020, le Linee guida che, oltre a dare le indicazioni di attuazione nelle scuole dell'insegnamento, prevedevano il monitoraggio al termine dei tre anni. Lo scopo era di definire sulla base delle esperienze condotte nelle scuole i traguardi delle competenze e gli obiettivi di apprendimento.

Il 7 settembre 2024 sono state pubblicate le nuove Linee guida dell'Educazione civica, che di fatto sono una revisione delle linee guida precedenti, con l'aggiunta di molti traguardi delle competenze e moltissimi obiettivi di apprendimento; da questo anno scolastico 2024/25, dunque, in poco tempo le scuole sono impegnate a rivedere e adattare il curriculum, la progettazione didattica e la valutazione che già avevano impostato e attuato nei quattro anni precedenti.

Come previsto dalla normativa le nuove Linee guida sono state sottoposte al parere del CSPI Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione,

parere non vincolante. Il CSP ha ricevuto il testo il 7 agosto e ha dato il parere il 27 agosto. Nonostante i tempi di consultazione brevi e in pieno periodo di ridotta attività, il CSPI ha emesso un parere molto articolato e puntuale: all'unanimità ha dato giudizio negativo sulle nuove Linee guida.

L'emanazione delle Linee guida è stata effettuata il 7 settembre 2024, e di fatto non recepisce le considerazioni del CSPI. Ci si chiede, quindi, quale considerazione per questo organo consultivo si abbia avuto. Non solo: i tempi ristretti di pubblicazione dopo il parere del CSPI non hanno permesso nessun dibattito e confronto interno ed esterno alle scuole.

Considerato che la sperimentazione dei primi tre anni si è conclusa con l'a.s. 2022/23, ci sarebbe stato tutto un anno a disposizione per ragionare e condividere nuove Linee guida in un ampio dibattito che poteva coinvolgere davvero tutti gli stakeholder. L'Educazione civica non può essere solo ad appannaggio di chi formula tali orientamenti, ma è questione che riguarda e impegna tutta la società e tutti coloro che sono responsabili della formazione dei nostri bambini e ragazzi.

Al dibattito è mancato l'esito del monitoraggio, poco si è saputo di come le scuole hanno operato, quali scelte didattiche e organizzative hanno adottato, quali difficoltà hanno incontrato, come hanno coinvolto famiglie e interlocutori del territorio.

Con l'attuazione della Legge 92/2019 è stato fatto un piano di formazione di moltissimi docenti, almeno uno per scuola, che avevano assunto il ruolo di referente per

l'insegnamento dell'Educazione civica nel proprio istituto, con il compito non solo di coordinamento della progettazione, ma anche di formazione dei propri colleghi (formazione a cascata).

Anche degli esiti di questa formazione e della ricaduta sulle scuole del loro impegno ci sono pervenuti dati frammentari e incompleti.

Le nuove Linee guida sono state emanate quasi contestualmente ad altri interventi che riguardano il divieto di utilizzo di cellulari in classe, su cui in effetti c'è ampio dibattito pubblico, e la valutazione del comportamento. Sono due temi di grande rilevanza, perché il primo riguarda anche la formazione di competenze di cittadinanza digitale, l'altro il tema delicato e non risolto del rapporto della valutazione del comportamento e della valutazione dell'Educazione civica.

Forse le scuole avrebbero bisogno di maggiori indicazioni in questa direzione, l'idea che a fronte di un voto in condotta pari a sei, le allieve e le allieve debbano recuperare con un elaborato in tema di cittadinanza potrebbe essere valida, ma si può sostituire con un elaborato contenutistico la costruzione di atteggiamenti responsabili e educati?

Le nuove Linee guida forniscono indicazioni dell'insegnamento a fronte di molte emergenze educative e sociali del nostro tempo quali ad esempio l'aumento di atti di bullismo, di cyberbullismo e di violenza contro le donne, la dipendenza dal digitale, il drammatico incremento dell'incidentalità stradale – che impone di avviare azioni sinergiche sistematiche e preventive in tema di educazione e sicurezza stradale – nonché di altre



Immagine realizzata con Copilot

tematiche quale contrasto dell'uso sostanze stupefacenti, l'educazione alimentare alla salute, al benessere della persona e allo sport. Si trattava, dunque, o di fare di ciascuna di queste emergenze un sapere o di dare un orientamento alle scuole di sviluppo di competenze di cittadinanza che siano funzionali al fondamento di atteggiamenti e capacità di agire in ogni contesto di emergenze, così come ha fatto il Consiglio d'Europa con le 8 Competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, Raccomandazione relativa alle competenze chiave 22 marzo 2018) e le 20 Competenze per la cultura della democrazia.²

Ci pare che le Linee guida abbiano scelto il primo approccio senza fare diretto riferimento ai più recenti contributi dei documenti europei, davvero centrati sulla crescita democratica e civile delle nuove generazioni. Nel paragrafo iniziale Principi e Fondamenti si dichiara che la conoscenza della Costituzione italiana è il fondamento del curriculum di Educazione civica; in questo senso si sottolinea il carattere personalistico della nostra Costituzione, questo indirizzo costituzionale non dovrà mettere in ombra il valore sociale e solidaristico così potente e chiaro negli articoli della Costituzione italiana.

Si veda ad esempio il riferimento alla rilevanza del valore del lavoro, che nella nostra società tecnologica e globalizzata, ha subito profondi cambiamenti ed è tema davvero molto complesso.

In un contesto scolastico è fondamentale considerare l'importanza dell'impegno e lo sviluppo della capacità di assumere responsabilità nei confronti anche dei doveri sociali e di solidarietà.

È proprio negli atteggiamenti che si sviluppano e si evolvono nelle nostre allievi e nei nostri allievi che noi dovremmo vedere gli effetti dell'attività collegiale e interdisciplinare dell'Educazione civica: tutta la comunità educante trarrebbe vantaggi se l'insegnamento dell'Educazione civica diventasse un atteggiamento del vivere quotidiano e dell'assunzione delle responsabilità, della consapevolezza delle problematiche della convivenza democratica, dell'autonomia e capacità di riflessione delle nostre studentesse e dei nostri studenti anche nel gestire i loro stati d'animo e difficoltà.

Il tema della contitolarità, che già nelle precedenti linee guida era risultato di difficile interpretazione e applicazione, non trova in queste nuove Linee chiarimenti. La contitolarità è connessa alla concezione della trasversalità che sebbene spesso richiamata non trova soluzioni e si rimanda alla interconnessione di argomenti trattati nelle singole discipline. La collaborazione dei docenti potrebbe dunque ridursi alla individuazione di contenuti e alla suddivisione tra di loro delle 33 ore di insegnamento da svolgere nell'anno.

Così alle scuole del primo ciclo (primaria e secondaria di primo grado) l'insegnamento è affidato in contitolarità ai docenti che dovranno, dunque, condividere e/o suddividere la progettazione delle 33 ore.

Nella scuola secondaria di II grado l'insegnamento è affidato ai docenti delle discipline giuridiche ed economiche, e dove l'organico non li prevede, l'insegnamento è affidato in contitolarità ai docenti della classe.

Si raccomanda comunque ai docenti di affrontare le questioni e i problemi in modo trasversale al curriculum, favorendo un dialogo interdisciplinare e realizzando la prospettiva educativa che rappresenta l'autentica sfida dell'insegnamento dell'Educazione civica.

Ecco allora le sfide per le scuole e i docenti: elaborare un curriculum interdisciplinare, progettare unità di apprendimento condivise e condurre l'insegnamento in prospettiva educativa. Tuttavia, spesso i docenti sono incardinati in discipline e ore di insegnamento con riferimento a Indicazioni nazionali, in cui le materie sono distinte e devono effettuare valutazioni in ambito della loro materia disciplinare.

Costruire interdisciplinarietà nei consigli di classe è complesso; si dovrebbe affrontare

questa dimensione a livello nazionale, un dibattito sarebbe necessario.

Le Nuove linee guida, con il compito di definire gli obiettivi di apprendimento, avrebbero potuto operare in questa direzione e invece hanno dato un elenco eccessiva e generica di obiettivi che provoca frammentazione e particolarismi.

Ne è un esempio la parte riferita allo Sviluppo economico e sostenibilità. Nelle linee guida precedenti era centrale il riferimento agli obiettivi ONU 2030 della sostenibilità che affrontando problemi portavano a un approccio interdisciplinare; approccio che è effettivamente declinato nel documento Unesco Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile – obiettivi di apprendimento e UNESCO, Reimmaginare insieme il nostro futuro: un nuovo contratto sociale per l'istruzione.³

Invece nelle nuove linee guida gli Obiettivi della 2030 sono poco considerati e il documento dell'Unesco è solo riportato in allegato tra la documentazione di approfondimento.

Rimane l'occasione, per le scuole nella loro autonomia, di progettare percorsi e i moduli di Educazione civica con riferimento alle risorse dell'Unesco, alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente del Consiglio d'Europa, di tenersi ancorati ai valori costituzionali.

Coloro che hanno preso a cuore le sorti di Educazione civica in questi quattro anni potranno continuare a realizzare i loro obiettivi, a perseguire i traguardi con attenzione allo sviluppo delle competenze e agli atteggiamenti che le allieve e gli allievi possono maturare in un contesto di clima di scuola collaborativo e responsabilizzante.

Con l'aspirazione di dare contributo allo sviluppo civico del nostro Paese, così da formare le nuove generazioni, siamo certi che i docenti sapranno trovare nelle Nuove Linee guida i passaggi utili e fondamentali alla loro riflessione e alla progettazione dei percorsi di cittadinanza, sull'ambiente e sul digitale. ■

1. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2019/08/21/195/sg/pdf>

2. <https://www.coe.int/fr/web/reference-frame-work-of-competences-for-democratic-culture/descriptors-of-competences>; <https://rm.coe.int/rfcdc-ita-volume-1/1680a3d85a>

3. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384298>





PREMIATI I VINCITORI DEL CONCORSO “... CI RACCONTI UNA STORIA?”

La cerimonia di premiazione si è svolta nella sede prestigiosa dell'Università degli Studi di Bergamo

Nella mattinata di Sabato 23 novembre 2024 si è svolta nella sala Castoldi della prestigiosa sede di Sant'Agostino, Università degli Studi di Bergamo, la cerimonia di premiazione dei vincitori della III edizione del Concorso Letterario “... ci racconti una storia?” rivolto a docenti, dirigenti scolastici ed educatori - educatrici degli asili nido promosso dalla Cooperativa E.CO.GE.S.E.S. dall'A.I.M.C. e dal Gruppo di Servizio per la Letteratura Giovanile.

La cerimonia è stata aperta dai saluti di Giuseppe Scaratti, Direttore del Dipartimento di Scienze umane e sociali, Università degli studi di Bergamo, da Stefania Borghi, Presidente provinciale AIMC Milano e Monza e da Graziano Biraghi, Presidente Cooperativa Ecogeses e di Edizioni Ecogeses. Giuseppe Scaratti ha sottolineato il valore culturale e pedagogico nel mettere al centro il talento di docenti che si dedicano alla scrittura di racconti e storie per l'infanzia e l'adolescenza. Stefania Borghi ha evidenziato che la letteratura per l'infanzia, le letture in particolare, sono davvero un viaggio avvincente e formativo che stimolano l'immaginazione e la fantasia di tutti, grandi e piccoli. Per Graziano Biraghi la III edizione del Concorso permette all' E.CO.GS.S.-E.S. di avviare un processo di restituzione e di riconsegna agli alunni, alle alunne e agli insegnanti i racconti e le storie pubblicate affinché queste scritture ricche e

appassionate possa dar vita a nuovi e ulteriori talenti di scrittura.

Evelina Scaglia, docente dell'Università degli studi di Bergamo, ha introdotto la sezione di interventi e testimonianze sottolineando il valore della collaborazione che si è creata nell'ambito Progetto UNI IN FABULA, di Public Engagement 2024 con i partner ed in particolare con l'A.I.M.C. e l'E.CO.GE.S.E.S.

Gli interventi di Alessandra Mazzini, docente di Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, Università degli studi di Bergamo, di Carlotta Frigerio, docente di scuola secondaria, vincitrice della II edizione del concorso letterario “...ci racconti una storia?”, e di Gisella Laterza, docente di scuola secondaria, autrice di romanzi per l'infanzia e della serie "Stregghetta" (Salani) hanno approfondito i significati delle motivazione che danno vita a racconti e personaggi capaci di coinvolgere i lettori.

Michele Aglieri, presidente della Commissione, docente di pedagogia dell'Università Cattolica di Milano, ha dato la parola a Carla Barbara Coppi, scrittrice di libri per l'infanzia, membro della Commissione e referente delle collane per bambini e ragazzi della Cooperativa E.CO.GE.S.E.S., che ha sottolineato, il valore letterario e formativo dei libri finora pubblicati.

Da ultimo il Prof. Aglieri, ha dato lettura degli esiti del Concorso al quale hanno parte-

cipato 19 candidati con 24 opere presentate.

Opere vincitrici nella fascia 9-16:

- *Un'impresa per cinque*, di Maria Teresa Ida Martin, docente di scuola primaria in pensione di Piasano di Pordenone (PN), Friuli
- *Luccioluna*, di Alice Mantegazza, docente delle Scuole dell'infanzia paritarie comunali “Mons. Pietro Zerbi” di Saronno (VA), Lombardia;

Opere che hanno ricevuto una menzione speciale:

- *Il papavero e il fiordaliso*, di Renata Crevatin, docente di scuola primaria in pensione di Cordenons (PN), Friuli;
- *La pipa della signora Erudita*, di Rita Poggioli, docente di scuola primaria della Scuola primaria “Cesare Battisti di Portoferraio (LI), Toscana.

Vogliamo ringraziare tutti i partecipanti: Maurizio, Angela A., Angela Ai., Antonella, Angela B., Nadia, Cecilia, Stefania, Francesca, Chiara, Olimpia, Giulia, Marina Margherita, Graziana Lorena, Emanuele.

Al termine della cerimonia il gruppo dei presenti ha visitato Palazzo Moroni affidato al FAI dal 2019. Un palazzo seicentesco che conserva interni decorati, arredati e una ricca collezione d'arte, oltre a un giardino all'italiana e una vasta ortaglia che costituiscono un suggestivo parco storico nel cuore di Città Alta. G.B. ■

A CHE COSA E A CHI SERVE LA LETTERATURA PER L'INFANZIA.

Spunti per una riflessione a partire dalle parole di Oriana Fallaci

Alessandra Mazzini,
docente di Letteratura
per l'infanzia e
l'adolescenza,
Università degli Studi
di Bergamo

Non ricordo chi mi dette quel libro. Forse mio padre, forse mia madre. Ma ricordo che aveva la copertina rossa e che stava, insieme a molti altri libri dalla copertina rossa, in un mobile con gli sportelli di vetro. I libri, a quel tempo, erano i miei balocchi. E il mobile con gli sportelli di vetro era il mio paradiso proibito perché la mamma non mi permetteva di aprirlo. «Sono libri del babbo, sono libri da grandi, non da bambini» diceva. La mamma era convinta che più a lungo un bambino resta bambino, meglio è. Così selezionava con molto rigore ciò che leggevo, mi consentiva soltanto quel che giudicava innocuo per l'innocenza di una dodicenne: De Amicis, Salgari, Verne. E, a suo parere, il mobile con gli sportelli di vetro conteneva pericoli, insidie: Guerra e pace, Delitto e castigo, Le memorie di Casanova. [...] Proprio di fronte al paradiso proibito stava il mio divano-letto, e quel giorno ero malata. D'un tratto qualcuno aprì lo sportello, disse leggi-questo-qui, e un libro con la copertina rossa cadde tra le mie mani. Lo afferrai con l'avidità con cui si afferra un regalo atteso troppo a lungo.¹

“

La penna della scrittrice restituisce, infatti, ... una sintesi di quegli elementi che devono guidare gli scrittori quando provano a realizzare storie per quello straordinario pubblico che è costituito dai fanciulli.

È il 1975 quando Oriana Fallaci scrive queste parole. La nota scrittrice e giornalista, all'apice della propria carriera, dedica alcune tra le sue più vibranti riflessioni sulla letteratura proprio a un ricordo narrativo d'infanzia. Così, nell'introduzione per l'editore Rizzoli a *Il richiamo della foresta* di Jack London, divenuto per lei il libro per eccellenza, Fallaci non solo rivela una inedita pagina autobiografica, non solo compie una lunga confessione interiore e una dichiarazione di poetica, ma, raccontando il primo ricordo di sé fanciulla-lettrice, riferisce ciò che di straordinario avviene quando

un bambino incontra un libro.

La penna della scrittrice restituisce, infatti, una summa degli scopi e dei fini che la letteratura per l'infanzia è chiamata a porsi, una sintesi di quegli elementi che devono guidare gli scrittori quando provano a realizzare storie per quello straordinario pubblico che è costituito dai fanciulli, ma soprattutto una guida, una sorta di “manuale di istruzioni” per tutti coloro che si preoccupano di diffondere presso i più giovani la passione per la lettura e per la letteratura.

Siamo negli anni Quaranta, Oriana ha dodici anni e tutti quei libri che lei bambina percepisce come dida-

scalici e moraleggianti non richiamano la sua attenzione. Al contrario il senso del mistero, del non-dato, del proibito, dell'interdetto al bambino diviene per lei fonte di curiosità, di interesse. Fallaci ci ricorda così innanzitutto che lasciare una porta socchiusa, un velo da togliere significa educare i più piccoli al desiderio e dunque al sogno della lettura. Non solo. La scrittrice ricorda che per un bambino la letteratura è, prima di ogni altra cosa, incarnata in un oggetto, in un libro e quanta parte faccia nei nostri primi ricordi e primi approcci all'infanzia proprio questa fisicità, questa corporeità dell'oggetto-libro. Colori e fattura non sono elementi secondari nell'incontro narrativo tra un bambino e un libro, come non lo sono per l'adulto.

Il libro poi, ricorda Fallaci, non le viene imposto, anzi quelli che le vengono suggeriti non le interessano: al contrario, il libro viene scelto e il bambino esercita così la propria libertà e la propria responsabilità del decidere. Soltanto questa è la condizione perché l'incontro narrativo possa diventare un incontro educativo e formativo. Il discrimine non è il



Evelina Scaglia

Carlotta Frigerio

Gisella Laterza

Alessandra Mazzini

tema del volume, non è l'appropriatezza del contenuto, ma proprio la possibilità per il bambino di poter esercitare la propria autodeterminazione.

Attenzione però, la bambina Oriana in questo processo non è lasciata sola, c'è una mano che interviene, la mano della figura educativa che *agogicamente* la guida, senza però sostituirsi a lei e soprattutto individuando il *suo* bisogno, la necessità unica, particolare, individua di quella bambina.

Questa pagina, allora ci parla, attraverso il punto di vista particolare di una bambina, anche di tutti coloro che si fanno mediatori tra un lettore e uno scrittore, donando preziose indicazioni: come in ogni dialogo relazionale che aspiri ad essere davvero essere davvero educativo, anche in questo straordinario dialogo

narrativo che chiama in causa tanti "chi", un bambino, un autore, un personaggio, una figura educativa mediatrice, tutti i soggetti coinvolti devono mettere in campo la propria ragione e la propria volontà.

Se si prova, infatti, a obbligare a leggere, concentrando le proprie attenzioni sul "che cosa" anziché sul "chi", si è destinati al fallimento, perché il fine verso cui si vorrebbe far tendere l'altro non si raggiunge mai, semplicemente perché l'altro non lo sente *suo*, gli rimane estraneo e non si radica né nella sua mente né nella sua vita. Ciò accade perché l'altro, anche e soprattutto l'altro-bambino, "eccede" sempre la "gabbia" in cui noi lo immaginiamo e vorremmo collocarlo.

Un po' come accade ne *Il Piccolo Principe* quando il protagonista se ne va a rive-

dere le rose ma si accorge che tutte le rose sono sì belle ma per lui vuote, mentre la *sua* rosa è per lui la più bella proprio perché è *sua*, ossia perché la sente veramente parte di sé, perché l'ha scelta, desiderata e con lei si sente più completo, più compiuto.²

L'educatore – afferma allora Fallaci – deve adoperarsi affinché il momento della narrazione e della lettura sia un momento in questo senso educativo per il fanciullo, ossia di individuazione, di sviluppo e di orientamento *phronetico* verso il bene, il buono, il bello di quelle qualità e di quelle caratteristiche precie che una persona ha già in sé, ossia i suoi talenti, che si esplicitano proprio attraverso l'esercizio della scelta.

E allora Oriana bambina inizia a leggere:

Altri si formarono su testi più sacri. Io mi formai sul calvario di un cane. Altri ebbero eroi più importanti. Il mio eroe fu un cane. [...] Buck [mi] aveva insegnato che la vita è una guerra ripetuta ogni giorno, spietata, crudele, una lotta in cui non devi distrarti un minuto, neanche mentre dormi, neanche mentre mangi, altrimenti ti rubano il cibo e la libertà. [...] Molte cose che fino a quel giorno non avevo capito io le capii, di colpo, identificandomi in Buck. [...] Compresi Buck, le sue furbizie, il suo istinto di sopravvivenza, il suo egoismo che non era egoismo ma strategia in vista di una libertà da riconquistare.³

La scrittrice rivela così l'esistenza anche di un'altra educazione, tutta interna al legame tra bambino e libro e che la narrazione stessa può diventare uno spazio di formazione per l'uomo. La letteratura suggella, infatti, un processo mimetico tra lettore e personaggio raccontato e, proprio per tale motivo, essa è ben lungi dall'essere solo momento di evasione. Le storie narrate, anche quando la loro funzione è apparentemente soltanto ludica, si legano indissolubilmente a chi le legge, divenendo un'occasione per plasmarsi e per compiere insieme ai personaggi un tragitto esperienziale e, dunque, di vita. D'altra parte, così facendo, chi narra non solo intrattiene e incanta, ma regala ai lettori l'occasione di sperimentare un modo per imparare a vivere e ad agire.

Per questa ragione – svela Fallaci – un lettore, anche il lettore-bambino, sceglie di

fare del libro, del personaggio e, dunque, dell'autore veri e propri interlocutori privilegiati del proprio processo educativo e, dunque, formativo. Non a caso le vicende dei personaggi che legge Fallaci danno una forma e una struttura alla sua intera vita, modificandola e modellandola.

La letteratura con la sua narrazione di azioni umane si fa, dunque, principio di altre azioni umane attraverso questo meccanismo. Per questo l'uomo da sempre è attratto dalla finzione narrativa, la desidera, la cerca ardentemente in un istinto a narrare e a mettersi in ascolto che si perde nella notte dei tempi. Perché i racconti costituiscono lo spazio entro cui vivere esperienze simulate prima che esse accadano, il luogo entro cui sperimentare un fare surrogato che prefigura e spalanca un mondo di possibilità per il

lettore. A patto però che sia il lettore, nel nostro caso il piccolo lettore, a volerlo.

Il personaggio letterario si carica, dunque, di una valenza pedagogica unica, perché stimola i destinatari della storia a identificarsi con lui, e di conseguenza le sue vicende portano i lettori a porsi domande su sé stessi e a inverare quella esperienza narrata nella propria storia personale.

È a questo che serve la letteratura per l'infanzia: il suo scopo non è consolare, edificare, incoraggiare o tranquillizzare, ma è dare voce ad alcuni tratti essenziali dell'esperienza umana, ad alcune verità fondamentali della storia quotidiana di ciascuno e di tutti, prefigurando possibili destini e offrendo comprensione alla complessità dell'umano. Ecco perché, infatti, alla fine Fallaci scrive:

Ma un libro, vedi, non è mai ciò che dicono i più [...], non è nemmeno ciò che intendeva dire l'autore; un libro, soprattutto quando diviene opera d'arte, è ciò che tu ci trovi attraverso te stesso. E spesso è la ricerca di te stesso, la scoperta di te stesso. Quel giorno lontano dei miei dodici anni precoci e infelici, io cercavo senza saperlo il problema che secondo me è centrale della vita: il problema della libertà, e Buck me lo trovò: estraendolo dagli abissi inesplorati della mia intuizione infantile e regalandomi a una futura coscienza adulta.⁴ ■

1. O. Fallaci, *Introduzione*, in J. London, *Il richiamo della foresta* (1975), BUR, Milano 2019, pp. 5-6.

2. A. De Saint-Exupéry, *Il Piccolo Principe* (1943), Bompiani, Milano 2013, p. 96

3. O. Fallaci, *Introduzione*, cit., p. 9.

4. Ivi, p. 11.

LA LETTURA CONDIVISA È UN'ESPERIENZA SPECIALE



La testimonianza di un'insegnante che scrive per l'infanzia

Sono un'appassionata di letteratura per l'infanzia e soprattutto di lettura per l'infanzia. Da bambina mi hanno letto molti libri e sono stata una mamma che ha letto infaticabilmente libri ai suoi tre bambini, ben oltre l'età della loro capacità di leggere da soli. La lettura condivisa è un'esperienza speciale che, a mio parere, fonda le basi di quella solitaria. Ma è importante innanzi tutto in se stessa, perché la lettura (e la scrittura) è e deve essere innanzi tutto relazione con l'altro e con gli altri, nel testo e fuori dal testo.

Della mia esperienza di bambina, alla quale gli adulti leggevano, ricordo, più che le trame dei libri, la musicalità della voce, la ritualità del momento, il piacere profondo di questa condivisione che ho poi cercato di ripetere con i miei bambini.

Leggere a un bambino è come pregare: è condividere un senso, anzi, mi correggo, soprattutto condividere la ricerca di un senso, la prospettiva di un senso che ognuno nel segreto del suo cuore proverà a trovare, continuerà a cercare. Un adulto che legge, che ti legge è un adulto che ti coinvolge nella ricerca di un senso. Questa è forse la cosa più importante che voglio provare a dire oggi.

Prima come mamma, ora come insegnante di filosofia e tutor per l'orientamento cerco di proporre ai miei studenti una riflessione sul valore della narrazione. Un valore molto concreto da impiegare con coraggio nelle loro vite.

La narrazione si dispiega nel tempo, se c'è narrazione ci sono passaggi, ci sono metamorfosi e quindi, possiamo dire, c'è vita e morte, sempre, contemporaneamente.

Il senso che ciascuno conferisce al tempo che passa, alle cose che si allontanano, a quelle che si avvicinano, si generano e intervengono, è forse il gioco letterario della nostra stessa vita, delle nostre stesse vicende personali, grandi e piccole. Un gioco nel quale siamo implicati a nostro rischio e pericolo, potremmo dire.

Forse per questo mi appassiona l'idea di avvicinare i ragazzi e non solo i bambini alle fiabe: per far cogliere loro la coincidenza

strutturale fra le fiabe e la vita, con i suoi grandi e piccoli eventi.

Ora sono qui a questa presentazione perché ho scritto una fiaba e con grande fortuna e generosità delle persone che mi hanno premiato l'anno scorso ho potuto vederla pubblicata in un libro illustrato. Certo la fiaba è un genere particolare di narrazione, una narrazione rassicurante che deve ripiegarsi su sé stessa e ristabilire gli equilibri. La fiaba procede formando i personaggi: utilizza tutti i materiali che mette in campo streghe, orchi, draghi, pericoli, boschi, paludi, prove di vario genere per fare una sorta di *aufhebung* (consentitemi da insegnante di filosofia di usare questo termine con il quale Hegel spiegava il procedere della storia per successive sintesi, per progressivi superamenti - *aufhebung*).

C'è da dire che i ragazzi di oggi, bombardati da tante informazioni poco rassicuranti, non si fanno incantare dalle fiabe e imparano molto presto che la vita a volte invece è tragica: non finisce bene, non utilizza gli ostacoli per crescere, non sintetizza vita e morte. I ragazzi questo lo sperimentano molto in fretta e infatti ingenuamente, forse, pensano che le fiabe siano ingenui.

Dico questo perché la coincidenza fra vita e fiaba è vera, può essere vera, proprio perché il finale della fiaba, che pure deve essere felice per necessità formale, viene col tempo, avviene nel tempo e non è mai scontato, non per chi vive il tempo della fiaba, non per chi si appassiona al racconto e aderisce alla sua *suspense*.

Il tempo della fiaba, proprio come quello della vita, è il tempo della sospensione. Ogni volta che giochiamo la fiaba accettiamo di credere che la fiaba sia come la vita, sia rischiosa e richieda impegno, sfida e l'applicazione di qualità morali. La fiaba alla quale ci appassioniamo richiede un atto di fede, richiede che la nostra speranza nel finale giusto si accenda e illumini la via, apra a questo finale giusto e felice.

La costruzione di questo finale che ogni volta viene rimesso in gioco è la questione

della fiaba e analogamente anche della vostra storia personale, della nostra vita.

L'invito che porgo

Carlotta Frigerio
docente di filosofia al
Liceo scientifico
"G. Galilei" di Crema



ai bambini e ai ragazzi più grandi, frequentando le fiabe in vario modo, è di leggere la propria vita e le scelte importanti che sono in procinto di compiere come una fiaba, perché il tempo della sospensione è primariamente il loro, quello della gioventù, quello che precede le grandi scelte, appunto.

Leggere la vita come una fiaba con quella stessa struttura narrativa che implica il rischio e l'impegno nei confronti di un finale, nei confronti di un senso finale.

Leggere vuol dire dunque interpretare, vestire i panni e improvvisare, giocare sulla scena della fiaba e della vita come se fosse una fiaba.

Leggere è non perdere di vista la ricerca di un senso, questa ricerca è sempre un cammino, una direzione temporale, una prospettiva narrativa, appunto.

È in questa prospettiva sospesa, senza certezze, ma colma di speranza che possiamo affrontare la vita e le sue sfide con un atteggiamento profondamente etico.

Se leggerete *La fiaba triste*, troverete nelle sue pieghe, forse, alcune delle riflessioni che ho provato presentare oggi. ■

NARRARE E SCRIVERE PER ESSERE PROTAGONISTI ATTIVI

Il racconto dell'esperienza editoriale della Cooperativa Ecogeses

Carla Barbara Coppi
autrice letteraria,
musicista,
docente scuola
dell'infanzia,
formatrice di
Didattica mentalista

“
partirò
dal raccontare ...
un'impostazione
valoriale che parte
dal promuovere
il benessere
umano nel suo
insieme,
la sostenibilità
sociale che tiene
conto dei diritti
umani,
della parità
di genere, della
coesione sociale,
dell'inclusione,
delle pari
opportunità,
del diritto
alla pace.

In questo intervento partirò dal raccontare l'esperienza di questi anni pionieristici che ci ha portati fino a qui, attraverso la condivisione di obiettivi e di intenti, un'impostazione valoriale che parte dal promuovere il benessere umano nel suo insieme, la sostenibilità sociale che tiene conto dei diritti umani, della parità di genere, della coesione sociale, dell'inclusione, delle pari opportunità, del diritto alla pace.

Vorrei aprire con una frase di Don Milani che incarna il nostro pensiero e i nostri intenti condivisi:

“L'arte dello scrivere è la religione. Il desiderio di esprimere il nostro pensiero e di capire il pensiero altrui è l'amore.

È il tentativo di esprimere le verità che solo si intuiscono e le fa trovare a noi e agli altri. Per cui essere maestro, essere sacerdote, essere cristiano, essere artista e essere amante e essere amato sono in pratica la stessa cosa.” (nella Lettera alla signora Lovato).

La collana “*Storie proprio così*” si propone di valorizzare il genere narrativo come modalità di formazione e di relazione sia in ambito scolastico che extrascolastico, per portare bambini e ragazzi ad aprirsi all'ascolto, a esprimere e costruire pensieri, diritti e valori dentro di sé. La collana nasce con lo scopo di dare voce agli insegnanti che scrivono per i propri alunni e per i propri studenti. Il fatto è che, in questa categoria, si possono imboccare due strade molto diverse tra loro:

La prima, è quella battuta da quegli insegnanti che scrivono per fornire a se stessi strumenti didattici specifici, legati più o meno a contenuti curricolari, certamente

molto validi in questo ambito, perché creati sulla base di esigenze concrete, nate da situazioni concrete, per facilitare il processo di insegnamento/apprendimento.

Molti docenti si avvalgono della propria creatività con questo scopo, è capitato tante volte anche a me quando il materiale didattico a disposizione non era soddisfacente, ma questa strada, a livello letterario, rischia di far perdere un elemento essenziale: il piacere della lettura.

Gli schemi e il linguaggio utilizzati per questi testi, richiamano per lo più quello usato dalle storie che si trovano sulle guide didattiche, generalmente edite da grandi nomi, che troppo spesso hanno valore come mera trasmissione di contenuti.

Diverso è il caso di quegli insegnanti che scrivono pensando ai propri alunni, che li tengono a mente in ogni parola che scrivono, con lo scopo di avvicinarli alla lettura sin da piccolissimi, ad avere quell'incontro magico con il libro. Autore e lettore diventano entrambi protagonisti attivi del processo educativo.

Vivere senza leggere fa accontentare della vita, imbriglia nel mondo reale e toglie libertà alla capacità di sognare. Leggere fa innamorare della vita attraverso le mille possibili strade da percorrere, le mille varietà di conclusioni possibili.

Anche se ad accomunare i due tipi di docenti che scrivono per i propri alunni c'è la scelta di un lessico adatto alla comunicazione efficace con i bambini e con i ragazzi, selezionata e sperimentata quotidianamente nel dialogo in classe, nel caso specifico dell'insegnante-scrittore, questo utilizza per lo più uno stile molto diverso rispetto a quello di-

dattico: un insieme di tratti formali che caratterizzano il suo linguaggio attraverso scelte consapevoli che si allontanano dalla norma e che risultano accattivanti.

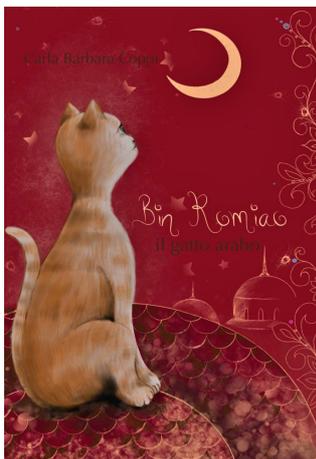
Questo “dono a priori” che in pochi hanno capito come adoperare nel modo giusto, non appartiene solo ai letterati o, nel nostro caso, ai docenti di lettere: la nostra collana dimostra come esistano tanti insegnanti di qualsiasi ambito capaci di avvalersene con maestria. Se avrete tempo di leggere i libri pubblicati da Ecogeses, in particolare quelli vincitori di concorso, potrete constatarlo voi stessi.

Di certo però, per molti altri insegnanti aspiranti scrittori, sarebbe auspicabile la partecipazione a corsi di scrittura creativa proprio per affinare lo stile narrativo.

Ci auspichiamo di avere modo di dare presto ai docenti AIMC questa opportunità.

L'insegnante-scrittore comunica un messaggio: sa cosa vuole dire ai ragazzi e trova le parole adatte per farlo. Questo messaggio emerge dalla costruzione dei personaggi, dalle azioni che compiono, dallo sviluppo della trama, senza cadere in moralismi e retorica, mantenendo sempre interessante la scrittura.

L'insegnante scrittore personalizza il proprio libro. Non scrive per se stesso, ma per i ragazzi con i quali ogni giorno trascorre tante ore, di cui conosce gusti e tendenze, problematiche e preoccupazioni, entusiasmi e paure e con i quali ha instaurato una relazione autentica. Li conduce a riflettere su se stessi e sugli altri, creando opportunità di discussione collettiva. Ed ecco che il testo non è più legato al mero contenuto, a differenza della guida didattica, ma all'acquisizione di



competenze globali, dal singolo alla comunità, promuovendone il benessere nel lungo termine, preservando e migliorando attraverso la lettura la qualità della vita della generazione presente, in previsione del futuro.

Vorrei riportare un commento di Claudia Camicia rivolto ad uno dei libri delle Edizioni Ecogeses, che mi ha fatto molto riflettere: «bisogna sempre avere a mente il lettore mentre si scrive. Non tutti gli scrittori hanno questo focus, ma qui c'è e questo è un dono da mantenere caro.»

Questi sono i criteri di selezione dei libri della collana.

Per usare le parole di Hemingway, lo scrittore dovrebbe «creare gente viva, non personaggi. Un personaggio è una caricatura, è staccata dall'attaccamento che il lettore crea con il testo».

Perché, «se un libro è ben scritto, lo si trova sempre troppo corto.» (e queste sono parole di Jane Austen).

I libri della collana *"Storie proprio così"* e le pubblicazioni di ECOGESES rivolte ai ragazzi e non solo, come la collana del territorio, con *La Leggenda dei fiori di Loto* (di Olimpia Palo e illustrato da Thomas Broccaccioli), *Chiedilo alla sera* di Valerio Fasani (illustrato da Maria Elena Zigliani), *Frida* di Miriam Galgano, saranno una sorpresa per i lettori di tutte le età.

I libri della collana hanno ricevuto critiche positive sul *Pepeverde*, su *Pagine Giovani*, sono stati segnalati sulla pagina web del prof. Boero, ma soprattutto hanno riscontrato successo nei piccoli lettori. Qual miglior feedback?

La collana seleziona i testi senza pregiudizi, senza discriminazioni e senza la paura di addentrarsi in territori «sensibili», come la pace, la guerra, la migrazione, la fede, tutto ciò che fa parte del mondo sin dalla storia dei tempi. Questo grazie alla solidità dei valori ai quali Ecogeses e Aimec fanno riferimento, condivisi da noi tutti, punto di unione e di coesione all'interno della nostra grande famiglia. Ed ecco che torno di nuovo a parlare di "Valori".

Proprio qui mi vado a inoltrare in un contesto intricato e impervio... La domanda nasce spontanea: come definire dei valori universali e assoluti nel mondo delle com-



plexità? Come poter distinguere il bene dal male quando gli elementi della società contemporanea fanno penetrare nel relativismo? Mi riferisco in particolare all'eterogeneità, alla multiculturalità, alla secolarizzazione, alla poli-contestualità (o pluralismo dei valori), all'individualismo, all'avvento dei social network.

Il prof. Nicolò Addario di UniMore, in un articolo su *"Quaderni di sociologia"*, afferma che «oggi il bene e il male si concepiscono al di là della metafisica. (...) C'è una complessa relazione tra valori e struttura sociale. (...) Ne deriva non solo l'inevitabile relativizzazione dei valori, ma anche il fatto che i valori sono "formule di contingenza", simboli generali d'indirizzo.»

Da sempre pedagogisti, antropologi, psicologi e sociologi cercano di studiare come l'ambiente circostante possa influenzare, direttamente o indirettamente, una persona. L'avvento di Internet e dei social network è stato uno dei fenomeni più impattanti nella socialità degli ultimi venti anni.

L'Agenzia Specializzata in telecomunicazioni delle Nazioni Unite, la UIT, ha rilevato che "la Rete ha portato grandi vantaggi nella vita di tutti, ma dobbiamo ancora imparare a gestire le conseguenze di un approccio sbagliato al mezzo. (...) Occorre una buona educazione digitale."

Per una crescita sana dal punto di vista fisico, emotivo ed intellettuale, il bambino ha bisogno di stimoli e novità, ma anche di stabilità e di coerenza, di disporre di punti di riferimento reperibili sia nell'ambiente fisico che nelle persone. Il docente è una di queste. Il pregio di un insegnante che scrive per i propri alunni deve essere valorizzato.

Tra gli autori, abbiamo avuto il grande onore di pubblicare il bellissimo libro di un

maestro che si è distinto nel tempo per essere un grande scrittore: Angelo Petrosino.

"Le vie del cuore" è un libro capace di far riflettere, di smuovere i sentimenti, di suscitare forti emozioni, con quella naturalezza che fa leggere tutto d'un fiato. Fa tornare bambini gli adulti riscoprendo il modo di vivere le difficoltà da parte di lui bambino. Le separazioni dolorose, le ansie e le angosce hanno sempre il sapore della speranza grazie alla solidità negli affetti.

Ringrazio A. Petrosino per aver condiviso questi ricordi e per aver saputo emozionare anche un lettore adulto come me.

Grazie a questo grande scrittore ci pregiamo delle illustrazioni della splendida Sara Not. Come lei, già gli altri illustratori che hanno collaborato con Ecogeses si sono distinti per le doti creative, per la sensibilità e per l'eleganza, come Mastrobaldo (Danielle Baldoni) e Sabrina Arcangeli.

Nella collana abbiamo definito delle fasce d'età per praticità, per orientare con immediatezza gli insegnanti nella scelta dei libri per i propri alunni, ma in realtà sono letture che vanno bene per tutti. Chi leggerà non mi darà torto!

I due libri vincitori di quest'anno si rivolgono a bambini e ragazzi di età molto diverse, dai più piccoli a quelli della Scuola Secondaria. Mi complimento nuovamente con gli insegnanti vincitori del concorso di quest'anno e con gli autori delle opere menzionate, che hanno saputo trasmettere questo coinvolgimento positivo ed efficace. Concludo facendo mie le parole di Gianni Rodari (dalla *Grammatica della fantasia*):

«L'incontro decisivo tra i ragazzi e i libri avviene sui banchi di scuola.

Se avviene in una situazione creativa, dove conta la vita e non l'esercizio, ne potrà sorgere quel gusto della lettura col quale non si nasce, perché non è un istinto.

Se avviene in una situazione burocratica, se il libro sarà mortificato a strumento di esercitazioni (copiature, riassunti, analisi grammaticale eccetera), soffocato dal meccanismo tradizionale: "interrogazione-giudizio", ne potrà nascere la tecnica nella lettura, ma non il gusto.

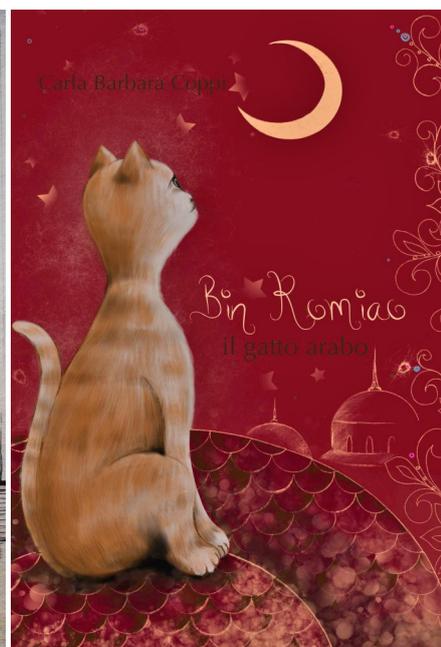
I ragazzi sapranno leggere, ma leggeranno solo se obbligati». ■



Viaggio, amicizia, accoglienza, cura della persona, scoperta del libro, curiosità, vita da emigranti, famiglia.



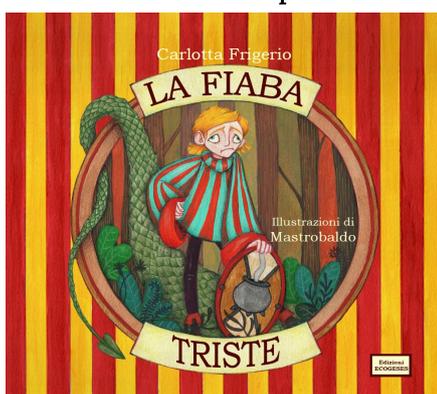
Campo profughi, violazione dei diritti, bambini, ricerca di una vita dignitosa, riconciliazione, pace.



Avventura, identità, abbandono, accoglienza, solidarietà, responsabilità, resilienza, incontro, amicizia.



Attesa, desiderio, amore, incontro, tenerezza, abbraccio, fiducia, famiglia, abbandono, solitudine, adozione.



Promessa di felicità, fiducia, fatica, allenamento, esercizio attivo, speranza, bosco, ostacolo, attesa, amore.



Ascoltare con il cuore, libellula blu, fiori di loto, sogni, amore, bellezza, grazia, dono, dolore, paradiso, le valli del Mincio, i laghi di Mantova.



“Ogni viaggio conserva segretamente una speranza e io non vedo l'ora di scoprire quale fosse.”

IL REGALO DI NATALE

Angelo Petrosino, *Le vie del cuore*, prefazione di don Luigi Ciotti, illustrazioni di Sara Not, p. 256, € 15,00

Cecilia Daverio, *Fai un salto e grida*, Illustrazioni di Mastrobaldo, p. 96, € 11,00

Carla Barbara Coppi, *Bin Romiao il gatto del deserto*, Illustrazioni di Sara Arcangeli, p. 120, € 14,50

Fasani Valerio, *Chiedilo alla sera. Un'adozione, due desideri, tre felicità*, illustrazioni di Maria Elena Ziliani, postfazione di Silvano Petrosino, p. 62, € 18,00

Carlotta Frigerio, *La fiaba triste*, illustrazioni di Mastrobaldo, p. 34, € 14,00

Olimpia Palo, *La leggenda dei fiori di loto*, Illustrazioni di Thomas Broccaioli, introduzione di Italo Bassotto e approfondimenti di Fabrizio Binacchi p. 62, € 15,00

Miriam Galgano, *Freedra. Non a caso dal caos nasce cosa*, p. 133, € 15,00

Libreria Ecogeses online: <https://cooperativa-ecogeses.sumupstore.com/>
Per le adozioni di un libro per l'intera classe si applica lo sconto del 25%

