

Dal racconto all'animazione didattica: studenti universitari alle prese con una classe elementare

Sperimentazione di alcune strategie didattiche durante il laboratorio di didattica generale

Barbara Caprara

Libera Università di Bolzano

Facoltà di Scienze della Formazione

email: barbara.caprara@unibz.it

Abstract

L'articolo documenta un'esperienza di animazione didattica realizzata con un gruppo di studenti (futuri insegnanti) frequentanti il laboratorio di didattica generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Gli studenti, cercando di sperimentare alcune metodologie alternative alla lezione frontale, hanno coinvolto una classe di scuola primaria in lingua tedesca di Bressanone (BZ) proponendo una coinvolgente lettura per ragazzi ed alcune attività didattiche ad essa collegate.

Parole chiave: educazione progressiva; laboratorio; letture per ragazzi; studenti-insegnanti in formazione

1. Premessa: fare scuola dopo Dewey

Interrogarsi sui metodi possibili con cui fare scuola e decidere quali strategie privilegiare è sicuramente una delle domande fondamentali che chiunque sia chiamato ad insegnare qualcosa a qualcuno deve porsi costantemente e alla quale solo riflettendo criticamente troverà di volta in volta le risposte più adatte alla situazione. Se siamo abituati a pensare l'insegnante dietro ad una cattedra e gli alunni in gruppo compatto e silenzioso di fronte con carta e penna alla mano, è perché la tradizione ha scelto di veicolare questa immagine quale la più rappresentativa dell'insegnamento e del fare scuola in generale. Appartiene ancora all'immaginario di qualche nonno il concetto di insegnante come colui (o colei) che incarna il sapere, il metodo stesso con cui trasmetterlo e le regole che disciplinano il contesto.

Nonostante sia passato un centinaio di anni dalle importanti e condivise riflessioni circa la necessità di adottare un diverso metodo di fare scuola e di organizzare diversamente la dimensione formativa, il nostro immaginario è come se rimanesse ancorato a vecchie fotografie concettuali e faticasse ad immaginare, per esempio, diversa la disposizione spaziale all'interno dell'aula e la conduzione delle lezioni con strategie alternative alla semplice presentazione frontale dei contenuti. Analizzando i contributi più vivaci nella letteratura specifica di questi ultimi cento anni, emerge chiaramente la tendenza a rivedere criticamente questo universo concettuale e ad arricchirlo con nuove immagini e nuove esperienze. Approfondire sistematicamente le tematiche in maniera analitica e i pensieri dei ricercatori che hanno impresso nuova energia al pensiero pedagogico nell'arco del secolo scorso è un compito che non ci sentiamo di assumere in questa sede e rimandiamo i lettori ad un buon manuale di storia della pedagogia o alle opere dei singoli pensatori. È però nostra intenzione assumere come centrale ai fini della riflessione condotta in queste pagine la spinta innovatrice e la portata rivoluzionaria che stanno alla base dello sviluppo e della diffusione del movimento che potrebbe essere collocato sotto il nome di educazione progressiva¹ e che annovera al suo interno numerose sperimentazioni didattiche per provenienza geografica e metodologie sperimentate. L'educazione progressiva è un movimento complesso, caratterizzato dalla condivisione di alcune idee forti e dalla sperimentazione di progetti alternativi al tradizionale modo di intendere la scuola; annovera al suo interno numerose realtà sperimentali, alcune delle quali non compiutamente documentate, che hanno proposto e messo alla prova diversi sistemi scolastici avanzando critiche dirette alla scuola tradizionale che era (o forse è ancora) troppo ancorata ad un modello discendente di trasmissione culturale. L'educazione progressiva può essere considerata espressione di una filosofia dell'educazione orientata alla ricerca, alla costante tensione verso il miglioramento delle condizioni per favorire l'apprendimento e la partecipazione democratica alla realtà sociale. Le idee portanti che accomunano le varie esperienze di educazione progressiva possono essere sintetizzate in quattro grandi temi:

- L'apertura della scuola alle questioni del benessere individuale e dello sviluppo di una società democratica (nell'ottica di sistema formativo integrato);
- Il riconoscimento dell'importanza dell'esperienza quotidiana nei processi di apprendimento scolastico;
- L'elaborazione di una teoria dell'educazione connessa agli sviluppi delle scienze umane;

¹ Si assume il concetto di educazione progressiva nelle linee proposte, tra gli altri, da Sorzio P., *Dewey e l'educazione progressiva*, Carocci, Roma, 2009. Nel testo vengono approfonditi i concetti di scuola attiva, attivismo, educazione progressiva soprattutto tentando una loro collocazione anche storica nel panorama della riflessione pedagogico-didattica degli ultimi anni.

- L'organizzazione dei curricoli intorno a progetti comuni che prevedono un'interazione insegnante-alunno basata sul dialogo, la discussione, la responsabilizzazione e l'autodeterminazione dei processi di apprendimento.

L'idea di esperienza personale e l'importanza attribuita alla relazione tra il sistema scolastico e la società sono elementi fondamentali nelle sperimentazioni in oggetto; in un certo senso è possibile considerare l'educazione progressiva come un tentativo di armonizzare ed integrare la scuola con il contesto sociale di riferimento nonché con esigenze ed interessi degli allievi attraverso una moderna/nuova/diversa struttura del curricolo, dell'organizzazione delle classi e della metodologia proposta.

In un'ottica di sviluppo democratico della società è di primaria importanza essere consapevoli del rischio che potrebbe portare un accesso diseguale alla scolarizzazione: appoggiare le proposte di differenziazione di percorsi formativi in base alla classe sociale, ai linguaggi e alle culture nazionali di provenienza o al livello socio-culturale dei genitori può contribuire ad allontanare bambini e ragazzi alla partecipazione democratica e mettere in discussione i diritti fondamentali degli individui. Sarebbe inoltre rischioso e limitante in un'ottica di sviluppo democratico della società favorire un accesso al futuro lavorativo degli individui sulla base dei privilegi invece che sul merito, sulle motivazioni o sulla valorizzazione delle capacità individuali. Le preoccupazioni che emergono da queste riflessioni sono solo apparentemente datate e nonostante si riferiscano direttamente ad una situazione "ufficialmente" superata in quanto si condivide la necessità di pensare la scuola come un'istituzione pubblica e aperta a tutti, sono numerosi i contesti in cui attualmente vengono veicolate idee contrastanti. Una realtà scolastica democratica dovrebbe favorire i propri alunni nel processo di riconoscimento dei propri punti di forza, dei desideri sui quali ipotizzare il futuro, dei limiti o mancanze e del valore del sapere, della lettura come strumento per auto emanciparsi, della conoscenza di nuovi strumenti con cui interpretare la realtà in cui viviamo. Le ultime riforme della scuola vanno, analizzandole sommariamente, nella direzione contraria: il termine di individualizzazione del processo di apprendimento è stato impropriamente assorbito da quello di personalizzazione, dando per scontato il fatto che sia necessario ipotizzare diversi obiettivi (diversi in termini di qualità e legittimazione cognitiva) per gli alunni con cui si lavora perché hanno capacità, talenti e potenzialità differenti. La forbice si allarga ulteriormente e rende impossibile la convivenza tra bambini che sanno e che hanno gli strumenti per imparare sempre di più e altri invece le cui difficoltà iniziali precludono l'accesso alle informazioni e la sedimentazione dei saperi. È necessario, al contrario, ipotizzare il raggiungimento di obiettivi di pari dignità attraverso diverse attività didattiche, che considerino come centrale la pluralità degli interessi e delle competenze sviluppate dagli allievi. Competenze non sintetizzabili in apprendimenti disciplinari, ma che considerino anche la dimensione della relazione sociale, dello scambio e della solidarietà.

La scuola progressiva, cercando una risposta in termini operativi alle idee democratiche sintetizzate poc'anzi, si caratterizza per una proposta innovativa di strutturazione del curricolo e di organizzazione della classe: il curricolo è contraddistinto da una profonda interdipendenza tra le aree del sapere e dal tentativo di superare i confini disciplinari tradizionali. In tale prospettiva vengono proposti progetti interdisciplinari in cui agli alunni viene chiesto di avanzare ipotesi, discutere e risolvere problemi affrontandoli da molteplici punti di vista attraverso una diretta partecipazione dei bambini e dei giovani alla conduzione delle attività.

La scuola attiva dà importanza al concetto di lavoro e lo nobilita non considerandolo come un'attività manuale ma come progettazione e realizzazione dotata di una significativa potenzialità intellettuale². Alla lezione frontale, basata sulla passività dell'alunno e il protagonismo dell'insegnante, la scuola attiva (anche in quanto componente fondamentale dell'educazione progressiva) prevede che la lezione si strutturi secondo il metodo della ricerca che Dewey approfondisce, analizza e struttura in tre specifiche fasi:

- Raccolta dei documenti: gli alunni compiono ricerche su svariati argomenti di loro interesse utilizzando non solo libri, ma anche visite sul campo e attraverso contatti diretti con alcune organizzazioni della società;
- Classificazione: le notizie vengono raccolte in schede e raggruppate per argomenti secondo modalità che ne consentano la consultazione da parte di altri;
- Elaborazione: i materiali raccolti vengono confrontati, analizzati e discussi in gruppo.

Compito dell'insegnante è quello di organizzare le ricerche in base ad argomenti che tengano conto degli interessi specifici delle singole età e di condurre gli allievi alla padronanza di saperi solidificati e duraturi perché l'approccio attivo dell'insegnante non dovrebbe essere ridotto ad una metodologia pedagogico-didattica finalizzata ad un fare generico e spontaneo ma ad un tentativo di risoluzione di problemi complessi che, grazie alle competenze del docente, viene gestito attraverso un itinerario di senso che lascia spazio alle idee e alle proposte operative dei singoli senza comunque prevederne in modo rigido l'itinerario preciso e le singole tappe.

2. Un laboratorio per mettersi alla prova

Durante il laboratorio di didattica generale rivolto agli studenti del primo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, sono state sperimentate alcune metodologie didattiche con l'intento di mettere gli studenti nella situazione di confrontarsi direttamente con un gruppo di bambini e di provare a coinvolgerli

² Nigris E. (a cura di), *Esperienza e didattica*, Carocci, Roma, 2007.

con strategie alternative alla classica lezione³. Nel corso del laboratorio si è proposto agli studenti di tradurre in azioni pratiche e didatticamente orientate alcuni argomenti centrali della riflessione sintetizzata nel precedente paragrafo e sulla quale, in aula, si è discusso a lungo.

Nello specifico, oltre ad alcuni momenti in cui sono stati affrontati elementi portanti del corso come l'excursus storico delle principali tipologie di scuole e i relativi concetti di didattica attraverso tradizionali lezioni frontali, sono state proposte agli studenti una serie di attività che prevedevano un loro attivo coinvolgimento. Tali attività sono confluite in una mattinata in cui una classe di scuola elementare è stata invitata a partecipare ad una serie di attività didattiche completamente pensate, realizzate e condotte dagli studenti stessi. La classe cui le attività si sono rivolte era composta da 15 bambini di madrelingua tedesca e proveniva dalla scuola elementare "Montessori" di Bressanone, in provincia di Bolzano. Ai bambini non era stato anticipato nulla di quello che sarebbe stato svolto dagli studenti, erano stati invitati alcuni giorni prima a partecipare ad un percorso didattico in un'aula della Facoltà. Agli studenti invece era stato proposto, durante i primi incontri del corso di didattica, di sperimentare alcune attività conducendo un percorso didattico in prima persona; alla preparazione delle attività erano state dedicate circa sei ore di lezione compreso il delicato e complesso memento dell'ideazione del percorso e della definizione delle strategie operative. Il gruppo ha deciso di procedere scegliendo un argomento centrale che avrebbe guidato i vari interventi; gli studenti hanno lavorato dividendosi in quattro gruppi in modo tale che un primo gruppo introducesse e concludesse i lavori in presenza di tutti i partecipanti e i restanti tre propongessero ad altrettanti gruppi di bambini alcune attività di approfondimento sul tema centrale. Le attività si sono aperte con la lettura (semplificata per rispettare i tempi e animata per facilitare la concentrazione) di un racconto breve dal titolo "Marcellone" facente parte della raccolta "Il mondo senza bambini e altre storie" scritto da Philippe Claudel ed edito da Salani⁴; le studentesse hanno animato la storia dividendosi le voci dei personaggi e mascherandosi ora da quaderno, ora da scarpe da ginnastica, ora da merendina. La storia immagina la vita nascosta nello zaino di scuola di una bambina di scuola elementare, gli amori e i tradimenti tra il

³ Per gli approfondimenti sulla lezione come metodologia didattica con specifiche modalità di conduzione e come parte irrinunciabile del processo di insegnamento-apprendimento si rimanda all'analisi di Piedi E. "La lezione come buona pratica di insegnamento" nel testo a cura di Nigris E., opera citata alla nota 2.

⁴ Il racconto era stato trasformato, dove possibile, in discorsi diretti in modo tale che ogni studentessa avesse un personaggio da far parlare e nel quale trasformarsi: la studente "Marcellone" si era attaccata fogli su tutti i vestiti e si era scritta numeri e lettere su faccia e mani; gli altri personaggi portavano anche un cartello al collo con scritto chiaramente il loro nome e un'immagine dello stesso nel caso il termine italiano non fosse conosciuto da tutti i bambini. Si confronti: Claudel P., *Il mondo senza bambini e altre storie*, Salani, Milano, 2009.

quaderno, il righello e la tenuta da ballo; le amicizie e le confidenze durante i lunghi mesi di scuola, le routine e i silenzi forzati dovuti alla finesettimana.



“Marcello era un quadernone dalla copertina rossa plastificata. Il poveretto era spesso almeno dieci centimetri e dall’inizio dell’anno scolastico di settimana in settimana, non aveva smesso di ingrossarsi. Ormai somigliava a una fisarmonica. Era maggio e Marinella faceva sempre più fatica a infilare Marcello nello zainetto. Lo teneva stretto con tutt’e due le mani e spingeva, spingeva forte.

Marcello soffriva, cercava di farsi il più sottile possibile, tratteneva le urla di dolore... Quando la bambina riusciva infine a chiudere lo zainetto, Marcello aveva l’impressione che sarebbe soffocato, che fosse giunta la sua ultima ora. Infatti lo zaino era molto affollato: un righello d’un rigido mai visto, una squadra che non faceva nulla per rendersi simpatica, un compasso che cercava sempre la lite e pungeva tutti, un astuccio che se la tirava che non ti dico, tre gomme a zonzo, un vecchio chewing-gum appiccicoso, due raccoglitori che non rivolgevano mai la parola a nessuno, tre libri stanchi morti che dormivano tutto il giorno, una stilografica che spandeva inchiostro, un paio di scarpe da tennis molto timide, un quaderno che si dava un sacco d’arie perché era il solo ad avere una spirale, un vecchio orsacchiotto di nome Bubu.”

Una vita nascosta, un intreccio fantasioso e simpatico di emozioni che, grazie al brillante scrittore francese, le studentesse hanno cercato di trasmettere ai bambini, stimolando la loro fantasia e alimentando la loro curiosità. Al termine della lettura animata, i bambini sono stati invitati a trovare una targhetta colorata con il loro nome in un grande zaino al centro della stanza e, a seconda del colore e del simbolo, sono stati accompagnati dagli studenti in una specifica aula nella quale erano stati allestiti i materiali per lavorare su alcuni elementi della storia.

La divisione in gruppi è stata progettata, in accordo con gli insegnanti coinvolti, considerando la padronanza della lingua italiana da parte dei bambini, in questo modo gli studenti hanno potuto organizzare i lavori di approfondimento sulla storia considerando tre ipotetici livelli di conoscenza della seconda lingua.

In sintesi il primo gruppo ha organizzato alcune attività finalizzate all’apprendimento dei vocaboli utili ad indicare gli oggetti presenti nelle cartelle e

negli zaini dei bambini e le loro caratteristiche: attraverso un grande cruciverba appeso alla parete dell'aula e ad un gioco con tessere disegnate tipo quelle del tradizionale memory, bambini e future insegnanti hanno giocato a ricordare il nome e gli usi degli oggetti della cartella, dal righello alla gomma, dal compasso all'album da disegno. Gli studenti, nella progettazione didattica, hanno cercato di sperimentare, secondo le risorse a loro disposizione (materiali, spazi, tempi) alcune strategie didattiche alternative all'erogazione frontale dei contenuti: assumendo che l'obiettivo del primo gruppo di lavoro fosse relativo ad un lavoro sulla memorizzazione degli oggetti tipici della vita scolastica, gli studenti non hanno preso la parola spiegando significato e pronuncia dei vari termini ma hanno allestito l'aula in modo tale che i bambini potessero usufruire dei materiali didattici e attraverso il gioco esercitarsi con nuovi vocaboli.



Il secondo gruppo ha invece spostato l'attenzione dei bambini sui concetti temporali del prima e del dopo, ripercorrendo i mutamenti che il tempo che passa infliggeva agli oggetti protagonisti della storia: il quaderno che all'inizio dell'anno scolastico era asciutto e ordinato alla fine della primavera si ritrova vecchio e sciupato e come se non bastasse enormemente ingrassato per colpa della supplente amante delle fotocopie e della maestra di scienze fissata con la costruzione di un erbario tra le sue povere e stanche pagine; le scarpe da ginnastica che all'inizio dell'anno si vantavano dei loro colori brillanti e del profumo di pelle nuova, arrivano a vergognarsi per il cattivo odore che emanano e per la poca cura con cui vengono prese e gettate ora nello zaino ora in un armadio. Anche in questo caso la preparazione dei materiali e l'allestimento dell'aula hanno favorito un lavoro di gruppo solo "marginale" diretto dagli studenti ma intenzionato a far muovere nello spazio i bambini, far ipotizzare loro i corretti avverbi di tempo e gli aggettivi qualificativi più adatti favorendo un clima collaborativo centrato sulla discussione in gruppo piuttosto che sulla spiegazione dell'insegnante.



Il terzo gruppo ha proposto ai bambini un lavoro, attraverso un gioco dei mimi in cui ad ogni bambino veniva associato uno studente ed un cartellone il cui obiettivo era sostanzialmente quello di aiutare la sedimentazione delle parole nuove e più complesse imparate, sulle emozioni e sul loro riconoscimento. Come si sentiva il quaderno “Marcello” all’inizio del racconto, nei primi giorni di scuola durante i quali la tenuta da ballo non gli staccava mai gli occhi di dosso? Era forse innamorato? Entrava nello zaino desideroso di essere notato e accarezzato anche solo con lo sguardo? Che cosa provava durante il sabato e la domenica, giorni in cui la tenuta da ballo scompariva per essere lavata? Profondo smarrimento, senso di solitudine ed abbandono, emozione inspiegata e farfalle nella pancia al solo pensiero che la settimana sarebbe ricominciata a breve? Le strategie didattiche che si basano su giochi di ruolo, gioco teatro o momenti di esperienze in gruppo favoriscono un’immersione totale nell’argomento ed aiutano a bambini a confrontarsi con i contenuti proposti dall’insegnanti nel rispetto dei loro tempi e dei loro interessi. In questo caso, il lavoro sulle emozioni dei protagonisti del racconto è stato proposto dagli studenti universitari agli alunni di madrelingua tedesca attraverso strategie attive di role playing e gioco teatro. In questo modo gli alunni hanno avuto la possibilità di mettersi in discussione e di imparare anche attraverso le sensazioni del proprio corpo, l’uso di un linguaggio ricco di termini nuovi legati alla sfera delle emozioni, la comprensione di vocaboli mai usati appresi in continuità con le emozioni che veicolano.

Al termine della sessione di lavoro in aule separate, durata circa un’ora a trenta, le studentesse che si erano occupate dell’attività di presentazione e animazione della storia hanno proposto ai bambini un gioco finale con l’obiettivo di portare a conoscenza di tutti le attività svolte dai singoli gruppi e di ricevere un commento sul gradimento o meno delle stesse.

Tra saluti, ringraziamenti e fotografie i bambini sono lentamente tornati a scuola e gli studenti, in parte soddisfatti del lavoro svolto e in parte critici rispetto alla conduzione di alcuni momenti, si sono preparati a frequentare la lezione successiva; erano più sollevati, potevano tornare a fare gli uditori e a non sentire quella tensione tipica di ogni insegnante quando, entrando in un'aula, si trova davanti facce sconosciute che non sa se si mostreranno interessate, emozionare o indifferenti...

3. Riflessioni e autovalutazioni

Gli studenti, agli inviti alla riflessione sulle modalità di organizzazione delle attività proposte ai bambini e sull'analisi di difficoltà e apprendimenti emersi dalla giornata, hanno risposto con cura e attenzione facendo emergere quanto segue:

▪ **Riflessioni sulla fase di progettazione del percorso didattico**

“Per progettare un percorso didattico credo sia molto utile valutare innanzitutto l'età, capire a che fascia ci si sta rivolgendo e le sue caratteristiche salienti, in questo caso la lingua (che era diversa dalla nostra). Progettare un percorso didattico significa infatti anche aver ben chiaro cosa si andrà a fare tenendo conto del contesto in cui si opererà e cercando di prevedere eventuali difficoltà di tipo pratico ma anche relazionale e cognitivo (dal punto di vista dei tempi trattati).”

“(...) sono state scelte parole semplici, aggettivi e verbi facili da spiegare nel caso in cui i bambini non avessero capito. Inoltre ho tenuto conto della percezione visiva, che poteva essere utile per le spiegazioni. Per questo sono stati affiancati disegni e immagini alle parole, sono stati costruiti cartelloni che facilitassero la comprensione. Nella realizzazione del gioco del memory, ho ritenuto necessario dare un feedback immediato ai bambini ed anche per questo gli aggettivi avevano oltre al disegno e alla scritta in italiano anche la relativa traduzione in tedesco.”

“L'aspetto principale di cui ho tenuto conto nella progettazione del percorso didattico rivolto ai bambini della scuola elementare “Montessori” è stato sicuramente quello di cercare di suscitare il più possibile interesse nei ragazzi. Penso infatti che sia fondamentale, in un progetto di questo genere, attirare l'attenzione dei bambini e cercare di coinvolgerli in modo tale che possano imparare divertendosi.”

“Sapendo che i bambini venivano da una scuola che utilizza il metodo Montessori e sono abituati ad imparare facendo, abbiamo cercato di rendere l'attività il meno possibile passiva e di fare in modo che fossero i bambini a capire le cose, senza una spiegazione lunga e noiosa che probabilmente non avrebbero neanche ascoltato. Infatti i sentimenti sono stati collegati agli stati d'animo e in un secondo momento sono stati interpretati giocando al mimo. In questo modo siamo riusciti ad evitare ciò che si sarebbe trasformato in una lezione frontale.”

“Ho quindi cercato con il mio gruppo di creare qualcosa che li potesse coinvolgere, che fosse alla loro portata e facilitasse la loro esposizione orale. Ho poi consi-

derato il fatto che si sarebbero trovati in un ambiente grande, a loro sconosciuto e che per ogni gruppetto erano a disposizione tanti “maestri”.

“Uno degli aspetti più importante è stata la relazione con i bambini: secondo me è fondamentale il modo in cui ci si pone nei loro confronti, la sicurezza e nello stesso tempo la disponibilità che si dimostra nel coinvolgerli nelle attività. Importante è anche riflettere sulle attività a posteriori, per rilevare aspetti positivi, negativi ed eventuali problemi.”

“Nella progettazione del percorso didattico abbiamo tenuto conto delle differenze di livello nella conoscenza della lingua, della componente emozionale mettendo il più possibile a loro agio i bambini, dei tempi, del fatto che i bambini provenivano da una scuola montessoriana e che quindi erano abituati a lavorare attraverso la sperimentazione. Abbiamo lavorato molto sui tempi per evitare la dispersione dell’attenzione, ripetendo anche più volte le stesse cose con attività diverse per accertarci anche che i bambini avessero realmente acquisito i nuovi contenuti.”

▪ Riflessioni sulle difficoltà incontrate e su ciò che gli studenti hanno imparato
“Forse ciò che ho imparato è che nel momento in cui si progetta qualcosa che coinvolge i bambini bisogna essere assolutamente elastici con i tempi: un lavoro che può sembrare corposo e lungo non sempre si dimostra tale e viceversa. Altro aspetto è legato alla chiarezza: è fondamentale che le spiegazioni siano chiare e coerenti in modo da non mettere in difficoltà i bambini.”

“Questa esperienza è stata molto utile perché mi ha fatto capire come sia diverso progettare un’attività e metterla concretamente in atto con i bambini. Bisogna infatti considerare molte variabili, essere flessibili e soprattutto cercare di instaurare un buon rapporto con i bambini.”

“Da questa esperienza ho potuto capire le difficoltà di un insegnante nel creare attività piacevoli e interessanti che coinvolgono tutti.”

“Attraverso questa esperienza ho capito l’importanza di aver bene in testa un progetto nelle sue più ampie sfaccettature: partire con un buon progetto serve a diminuire il rischio che una lezione si trasformi in qualcosa di noioso e poco utile.”

“Questa esperienza è stata molto utile in quanto era la prima volta che svolgevo un’attività simile con i bambini e mi è servita per mettere in pratica ciò che sapevo a livello teorico e in un certo senso per mettermi alla prova.”

“Anche se durante la progettazione avevamo tenuto conto di vari aspetti, ho riscontrato comunque difficoltà nel coinvolgere attivamente i bambini che inizialmente erano molto timidi, nel colmare le differenze di livello, nel tenere costantemente l’attenzione e nello spiegare le attività in modo chiaro senza annoiarli. Ho imparato che un momento di sintesi finale può essere efficace per chiarire e dare significato maggiore all’attività svolta.”

Le considerazioni emerse al termine di questa esperienza confermano la necessità di proporre, anche all'interno della formazione universitaria, attività che prevedano un coinvolgimento attivo di studenti e studentesse e che li invitino a sintetizzare, secondo un pensiero critico, i principi teorici del curriculum e le modalità più efficaci di attivazione di percorsi didattici. Interpretando le affermazioni degli insegnanti in formazione al termine dell'esperienza proposta, possiamo individuare una serie di apprendimenti significativi: l'importanza della programmazione didattica, dell'attenzione al contesto e alle individualità, della flessibilità e della chiarezza sia di obiettivi sia espositiva. Tali apprendimenti sono stati conquistati attraverso il superamento di diverse tappe, che in sintesi, caratterizzano il lavoro dell'insegnante, come la discussione in grande gruppo per la definizione di finalità educative e in piccolo gruppo per l'individuazione di alcuni obiettivi specifici e per la strutturazione dei lavori, la tensione provata davanti ad un gruppo classe che non si conosce, il processo di mediazione e continua rinegoziazione tra ciò che ci si aspettava venisse capito e ciò che in realtà sembra effettivamente padroneggiato.

Bibliografia

- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2003.
Calvani A. (a cura di), *Fondamenti di didattica*, Carocci Editori, Roma, 2007.
Caudel P., *Il mondo senza bambini e altre storie*, Salani, Milano, 2009.
De Bartolomeis F., *Riflessioni intorno al sistema formativo*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2004.
Frabboni F., *Sognando una scuola normale*, Sellerio, Palermo, 2009.
Nigris E., (a cura di), *Esperienza e didattica*, Carocci, Roma, 2007.
Sorzio P., *Dewey e l'educazione progressiva*, Carocci, Roma, 2009.