

Nicola Paparella

---

## La scelta, la critica, il proposito

### Tre obiettivi possibili per la educazione del bambino

Estratto da  
N. PAPARELLA, *Infanzia, apprendimento, creatività*, Junior, Bergamo, 2001.



SOMMARIO: a) Il problema; b) Un aspetto nuovo della continuità; c) Educare alla scelta; d) Educare alla critica; e) Educare al proposito.

---

#### 1. Il problema

Sono almeno tre le direzioni verso cui può utilmente muovere l'educatore perché l'apprendimento del bambino possa connaturarsi come momento qualificante di un'**autentica educazione alla libertà**.

Quando Rosa Agazzi pensava ai bambini della scuola di Mompiano, quando li vedeva condizionati da quello che era il contesto socioculturale ed ambientale da cui provenivano, quando insisteva con le sue maestre perché strappassero quei bambini dalla rozzezza dell'ignoranza, la sua idea di libertà si declinava essenzialmente come *libertà-di* ossia come allargamento del campo delle

possibilità offerte al bambino e quindi come significativa estensione delle esperienze possibili.

In questa prospettiva l'apprendimento viene assunto nella sua globalità come una direzione di marcia, una pista sicura, un percorso qualificante verso la "liberazione" della persona. Ciò che il bambino apprende giova alla sua emancipazione personale, culturale e sociale.

C'è poi una seconda maniera per mettere l'apprendimento al servizio dell'educazione, ed è quella che deriva dalle stesse modalità con le quali l'apprendimento viene offerto al bambino. Se si ha cura di garantire coerenza e congruità alla proposta didattica, se si utilizza positivamente la dimensione ludica, se si adottano opportuni accorgimenti che permettano di evitare la dissipazione e la contrazione dell'apprendimento, il processo di "liberazione" si qualifica anche come libertà-da e quindi come superamento del dato situazionale a vantaggio della sicurezza e della autonomia della persona.

E c'è pure un terzo aspetto che non va sottovalutato, una prospettiva non estranea a R. Agazzi e comunque meritevole di ampie sottolineature: la libertà non coincide con la liberazione e la liberazione è soltanto il prerequisito perché la persona possa qualificarsi come centro di decisioni etiche e sede dei valori. Si tratta di andare al di là della emancipazione culturale e al di là della coerenza e della integrazione della persona per attingere a quelle dimensioni di progettualità nelle quali la libertà trova le sue radici profonde e il suo nucleo fondativi.

Di questi temi già altre volte ci siamo occupati<sup>1</sup>, anche nell'ambito dei lavori promossi dall'Istituto di Mompiano<sup>2</sup>, in questa occasione vogliamo concentrare l'attenzione su tre punti essenziali: l'educazione alla scelta, l'educazione alla critica, l'educazione al proposito. Ciascuno di questi aspetti, riferiti comunque e in ogni caso alla *libertà-per*, pone almeno due interrogativi che vanno assunti per capire innanzi tutto se sia possibile discutere di questi temi in riferimento alla educazione del bambino e alle attività della scuola materna o se non siano invece da lasciare ai successivi livelli della scolarità, e per stabilire, in via subordinata, come debba articolarsi la proposta didattica in funzione di questi specifici obiettivi.

A questo cercheremo di dare risposta assumendo come sfondo tutto il lavoro compiuto dalle maestre di Mompiano e le testimonianze lasciateci da R. Agazzi,

---

<sup>1</sup> N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988.

<sup>2</sup> N. PAPARELLA, *Per una pedagogia dell'apprendimento*, in AA. VV., *Processi di apprendimento e prospettive educative nella scuola materna oggi*, Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi", Brescia 1988, pp. 31-58.

e prendendo orientamento dal quadro teorico di riferimento tracciato dalle nostre ricerche sulla pedagogia dell'apprendimento.

---

## 2. Un aspetto nuovo della continuità

Se consideriamo la *scelta* non già nella sua ragione fondativa, ma nelle possibilità offerte alla persona, non è difficile rendersi conto che la scelta è strettamente connessa all'apprendimento, nel senso che non è pensabile l'esercizio della scelta se non nei riguardi di cose, oggetti, situazioni, condizioni e possibilità che siano in qualche modo note o almeno percepite e quindi, in qualche misura, *ap-prese* dalla persona.

Sotto questo riguardo ciò che più disturba la scelta è la stereotipia, la mancanza di flessibilità, la rinuncia al confronto con la realtà.

L'espressione più chiara di una personalità sostanzialmente impedita nella scelta è data da due condizioni negative che inibiscono l'apprendimento e lo rendono scarsamente fecondo, oltre che scarsamente efficace.

Si tratta della *contrazione* e della *dissipazione*. Parliamo di contrazione dell'apprendimento quando si dà luogo ad una progressiva esclusione di talune modalità di apprendimento a vantaggio di forme troppo insistenti e quindi tendenti alla stereotipia, che in questo caso agisce non già sui contenuti, ma ancora più a monte, sulle stesse modalità di approccio al materiale da apprendere. Che questo possa dipendere da una molteplicità di situazioni è appena il caso di dirlo, quello che invece preme sottolineare è il rischio che ciò possa determinarsi anche per effetto della scuola, a motivo di gravi incongruità di tipo metodologico.

Rosa Agazzi ha tuonato più volte su questo punto, sin dalla sua ormai famosa relazione di Torino quando, sfidando i notabili del tempo, criticò senza mezze parole i pigri seguaci di un Froebel mandato a memoria: "A che si riducono le idee di questo grande pensatore nei vostri asili? Ad un programma di lezioni aride, stucchevoli, tutte di un colore; sempre le stesse domande, sempre le stesse risposte, perfino lo stesso tono di voce. Oh, ma finitela una volta! Il bambino non è nato per diventare una marionetta; se non sapete guidarne l'osservazione, il pensiero, l'azione, ritiratevi o studiate. Qualche cosa imparerete!"<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> R. AGAZZI, *Ordinamento dei giardini d'infanzia secondo il sistema di Froebel*, in R. AGAZZI, P. PASQUALI, *Scritti inediti e rari*, La Scuola, Brescia, 1973, p. 66.

Quando la proposta didattica si fa ripetitiva, quando le modalità di confronto con le cose escludono ogni forma di esplorazione e di ricerca, quando ai bambini non viene chiesto che di ripetere gesti e comportamenti, quando si incentiva null'altro che la prestazione stereotipata, l'apprendimento viene a contrarsi nelle procedure e nei dinamismi che lo guidano e finisce con il rendersi poco efficace dal punto di vista educativo e, un po' alla volta, poco efficace anche sul versante dell'acquisizione dei contenuti. "Abbiamo fatto sempre così" sostiene con discutibile orgoglio l'insegnante poco sicuro di sé, e non si rende conto che in questo modo mette in dubbio la sua stessa competenza.

La dissipazione interviene per un dinamismo di segno opposto. È come un ostacolo che spinge l'iniziativa verso i meandri del giro vizioso impedendo all'apprendimento di andare a buon fine: la persona si mostra incapace di concludere un'attività, perché mentre l'affronta si trova già impegnata in qualcosa che deva ancora essere avviato. Nell'adulto la dissipazione caratterizza le situazioni di forte ansia o di stress, quando si studia, ad esempio, e ci si dimostra incapaci di mettere a fuoco un certo tema, perché ci si sta già preoccupando di un altro oggetto di studio e poi di un altro ancora, in una sorta di vortice che disperde l'iniziativa e la rende priva di produttività. Nel bambino la dissipazione è molto vicina alla instabilità affettiva e senso-motoria, ossia a quella condizione nella quale il bambino sposta la sua attenzione ora di qua ora di là senza mai fermarsi su un oggetto e senza mai riuscire a metterlo a fuoco. In questa maniera le cose, le persone, gli avvenimenti non riescono a caricarsi di significatività e finiscono con il perdere di interesse per il bambino, che saltella fra le cose senza mai possederle per davvero. Un segno molto efficace della dissipazione è dato, tanto nel bambino quanto nell'adulto, dalla incapacità a fruire degli apprendimenti del passato per affrontare con successo nuovi apprendimenti. Detto in altri termini, la dissipazione rende difficile la continuità, così come la continuità (quella che nel gergo didattico si dice *continuità orizzontale*) riduce la dissipazione.

Il tema della continuità ha ricevuto molta attenzione, negli anni appena trascorsi; ma quasi sempre si è trattato della cosiddetta continuità verticale, legata alla esigenza di facilitare il passaggio del soggetto da un grado all'altro della scolarità. Qui invece ci si riferisce a quella condizione, già intravista da J. Dewey, che postula una sorta di reticolo ordinato fra le nozioni, i concetti, le immagini e gli schemi mentali. Rosa Agazzi direbbe, molto più semplicemente, "ordine interno", ricordando che l'ordine interno dipende dall'ordine esterno.

“Ogni esperienza – sosteneva J. Dewey – riceve qualcosa da quelle che l’hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno”<sup>4</sup>; si tratta di costruire questo reticolo attraverso tutta una serie di esercizi di assimilazione, di confronti, di comparazioni, di schemi che trovano la loro prima espressione nell’ordine che il bambino assegna alle cose e poi agli avvenimenti e quindi anche alle proprie “costruzioni” e alle proprie esperienze.

Sono importanti quelli che noi in altra occasione abbiamo chiamato esercizi di assimilazione. Se andiamo a rileggere le pagine della *Guida* di R. Agazzi troviamo, non uno, ma mille spunti, ai quali possiamo attingere per tutta una serie di giochetti che permettono ai bambini di rendere simile (o, in termini contrastivi, dissimile) una cosa ad un’altra, un’esperienza ad un’altra esperienza, avvicinando ed allontanando, come i tentativi che fa l’anziano di mettere a fuoco un giornale non più facilmente raggiungibile dall’occhio ormai incerto.

Il riferimento a R. Agazzi, in questo contesto, non va operato soltanto per le anticipazioni che si possono trovare nella *Guida*, né per gli esempi che se ne possono trarre, oltre tutto sarebbe davvero improvvisto ricorrere a R. Agazzi per questi aspetti che lei per prima troverebbe ormai inattuali. Va invece richiamata soprattutto per la straordinaria sua lucidità di capire che tutto questo insieme di giochi, di esercizi, di attività, di esperienze sono apprendimento, anzi sono il meglio dell’apprendimento del bambino, che da questo intenso lavoro ricava spunto per costruire non soltanto il suo intelletto, ma la sua stessa personalità e la possibilità stessa di procedere autonomamente e con sicurezza lungo la strada dei successivi apprendimenti.

Insieme all’assimilazione, la nozione di continuità porta con sé l’idea della interazione ossia del dialogo, del confronto, fra condizioni soggettive e condizione oggettive. Nella contrazione le condizioni oggettive soffocano la vitalità del soggetto; nella dissipazione la vitalità del soggetto non riesce a fare i conti con i vincoli del mondo esterno; nell’uno e nell’altro caso la creatività trova impedimento e l’apprendimento fluisce a fatica.

In questi casi il gioco simbolico è lo strumento risolutivo. Non bisogna aver paura di far giocare il bambino, per il quale, anzi, ogni attività è gioco ed ogni gioco è gioco simbolico. Il gioco di finzione, la drammatizzazione, il gioco di ruolo riescono ad aprire tutto un campo di esperienze estremamente utili per il bambino. E in questo contesto si presenta e si legittima la scelta.

---

<sup>4</sup> J. DEWEY, *Esperienza ed educazione* (1938), tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1967, p. 19.

### 3. Educare alla scelta

Se il pensiero fosse confuso o miope, le sue decisioni potrebbero portare a conseguenze poco desiderabili. Le capacità cognitive sono spesso date per scontate. “Certo che sappiamo pensare!”, potremmo dire a noi stessi. La domanda è: sappiamo davvero pensare con abilità?

I filosofi ci hanno abituato a distinguere le *condizioni* della scelta dall'*atto* dello scegliere. Quello che fonda la libertà è l'atto della scelta, non il campo o le condizioni o i contenuti o l'ambito di espressione del comportamento.

Dal punto di vista dell'atto, la scelta non è mai fra due cose, ma è sempre fra due identità. Se il bambino sceglie di fare un disegno o se invece decide di mettere ordine in giardino, quel che viene ad esprimersi, prima ancora dei comportamenti, prima ancora delle dimensioni simboliche, prima ancora dei contenuti, è l'identità stessa del bambino. È come se egli in quel momento decidesse non già sul che cosa fare, ma sul suo stesso profilo e quindi sulla sua stessa identità (es.: Chi sono Io? Colui che accetta di compiere un lavoro a vantaggio del gruppo o colui che preferisce isolarsi dal gruppo?) Per capire la scelta occorre allora capire che cosa c'è in gioco, quali aspetti di identità si pongono a confronto nell'atto dello scegliere.

Ancora una volta tornano alla mente molte preziose pagine della *Guida*, ma ancora una volta vogliamo rinunciare alla citazione puntuale, perché ci esporrebbe a rilievi non molto diversi da quelli che R. Agazzi faceva nei confronti di chi si presentava, ai suoi tempi, come deciso sostenitore dell'Aperti o come fedele discepolo del Froebel. Quel che a noi preme è sottolineare il criterio pedagogico, ossia la regola che conferisce senso alla professionalità educativa. In questo caso specifico ci preme osservare come R. Agazzi si mostrasse, con quelle prescrizioni, sicuramente convinta della opportunità di sottolineare sempre, dinanzi ai bambini che si muovono nella sezione, il significato delle loro opzioni, la qualità delle loro determinazioni, l'orizzonte entro il quale si colloca il comportamento. Si tratta allora di farsi “guida ravvicinata”, non soltanto in termini di supporto strumentale, ma come commentatori esterni di ciò che il bambino fa, quasi a prolungare ed amplificare la sua stessa autoconsapevolezza, perché sia sicuramente chiaro ed esplicito allo stesso bambino il senso di quel che egli fa e il significato della sua esperienza

Lavorando in questo modo il bambino viene ad assumere e ad esprimere una sua specifica identità, una sua personale caratterizzazione, segnalando preferenze ed

attitudini, modalità espressive e criteri di connotazione. E tutto questo libera da schematismi e da inerzie, da possibili tentativi di fuga nel disimpegno e da improvvisi blocchi dinanzi all'iniziativa, sollecita la scelta ed apre a compiti esplorativi e quindi diventa incentivo per la creatività e per la produttività dell'apprendimento.

---

#### 4. Educare alla critica

L'educazione alla critica comporta sempre un processo di liberazione, giacché con la critica la persona si libera dai dogmatismi provenienti dalla cultura, dalla conoscenza o anche soltanto dal vasto campo delle percezioni e dei vissuti.

Per "critica", ovviamente, non si intende l'arroganza di chi interviene ad ogni costo per ribadire e precisare, per sottolineare o per smentire. Questa sarebbe soltanto saccenteria. E all'educatore non può piacere la saccenteria dei bambini, che R. Agazzi riteneva essere uno degli effetti più sgradevoli di una educazione mal impostata.

L'attività critica è l'esito composto di almeno quattro elementi:

- a. l'autoconsapevolezza di sé,
- b. l'esercizio del giudizio,
- c. l'esercizio della riflessione
- d. l'esercizio della deliberazione.

All'**autoconsapevolezza** il bambino viene guidato da tutto quel che s'è detto a proposito dell'educazione alla scelta e soprattutto da quella vicinanza dell'educatore che si fa quasi commentatore delle esperienze del bambino, perché sia sempre chiaro ed evidente l'obiettivo del suo compito, perché non manchi la possibilità di confrontare il gesto con l'intento e l'intento con gli effetti dell'attività. Questa discreta, ma insistente premura non è destinata a censurare o a bloccare l'iniziativa, ma soltanto a renderne esplicito il senso e la direzione sicché il bambino possa dall'azione ricavare rinforzi alla propria identità e supporti alla propria autoconsapevolezza.

Quanto al **giudizio**, quello del bambino si esercita e si esplicita nell'attribuire una qualità alle cose e più ancora alle azioni e alle relazioni; si tratta perciò di un apprezzamento che, oltre tutto, coinvolge sempre e in maniera diretta la persona stessa del bambino, in ragione del suo radicale egocentrismo. Non viene dunque

giudicato l'oggetto, ma al più viene "giudicato" il campo di possibilità che l'oggetto dischiude alla persona. Occorre perciò sostenere il bambino in questa sua attitudine a qualificare le cose e gli avvenimenti, sottolineando per l'appunto ciò che la situazione rende possibile e spingendo sempre a considerare (e qualificare) non già le cose o le persone, ma le attività, le esperienze, i giochi che si manifestano come possibili in relazione a quelle cose e a quelle persone.

Anche la *riflessione* ha nell'infanzia una sua specificità che l'educatore non deve trascurare. Il bambino arriva alla riflessione attraverso il linguaggio ecolalico, quando ripete a sé medesimo il comando che ha ricevuto dall'adulto o l'intenzione che ha appena manifestato. Assomiglia perciò ad un pensiero ripetuto che serve alla buona gestione delle immagini interiori. Il supporto educativo va perciò indirizzato alla esteriorizzazione di quelle immagini in maniera che il pensiero diventi chiaro e manifesto per lo stesso bambino più ancora che per l'educatore.

La *decisione*, che nell'adulto assume il carattere di una scelta irreversibile, nel bambino non ha mai il carattere del taglio netto, come invece l'etimologia stessa della parola farebbe credere. Per questa ragione la scelta – nell'infanzia - non coinvolge mai la totalità degli aspetti connotativi di una certa situazione, ma soltanto alcuni suoi elementi, da presentare, non già come periferici né come centrali e decisivi, ma come campi di possibilità fra i quali selezionare opportunità di intervento e modalità diverse del fare e dell'agire.

Tutti questi aspetti, che qualche volta la proposta didattica trascura o almeno sottrae dal lavoro di programmazione, quasi debbano ricadere nell'ambito degli atteggiamenti generali dell'educatore, meritano una speciale attenzione, come del resto faceva R. Agazzi, guidata oltre che dal buon senso, da una insistente e incessante osservazione sistematica del bambino. Questi aspetti, infatti, non soltanto rendono possibile gettare già nell'infanzia le basi robuste dell'attività critica, ma permettono al soggetto di farsi sempre più autenticamente padrone di sé medesimo.

Il bambino nella scuola materna non ha soltanto da imparare alcuni aspetti del mondo e delle cose, ha in primo luogo da imparare a dominare sé stesso e poi ha bisogno di collocare al giusto posto le informazioni che assume, per intessere quella complessa rete di relazioni, di significati e di rapporti entro cui vengono inquadrati i dati di conoscenza che vi acquistano così rilievo e significato. Torna, a questo proposito, l'idea di una scuola "esigente", come diceva M. Mencarelli discutendo proprio dell'educazione alla critica: una scuola "che non ha nulla a spartire con la scuola autoritaria, ...ma che opera nella pluralità delle direzioni che le sono coesenziali".

Per il bambino, dunque, saper controllare il gesto e rapportarlo all'intenzione, saper misurare gli effetti del proprio intervento sulle cose rispetto alle intenzioni, saper qualificare persone e situazioni in ragione del campo di possibilità che esse offrono all'iniziativa e all'esperienza, saper rendere sicuro il pensiero e garantito e capace di distinguere la gamma delle opportunità che la scelta consente, significa apprendere ad essere, e l'apprendimento assume con ciò un'alta valenza educativa.

---

## 5. Educare al proposito

Che il bambino non sia sempre capace di concepire, manifestare e, soprattutto, mantenere dei propositi è annotazione che potrebbe risultare persino superflua, e tuttavia il progetto educativo non può certamente trascurare questo aspetto tanto intimamente legato alla conquista della libertà, se è vero, come è vero che la più alta espressione della libertà è data dalla progettualità, ovvero come abbiamo prima detto, dalla *libertà-per*.

C'è dunque un itinerario da tracciare<sup>5</sup> perché sia possibile educare il bambino al proposito, perché nella esperienza infantile i propositi possano assumere connotazione positiva e rilievo evidente; non si tratta di definire una scala tassonomica, ma un cammino di conquista progressiva.

Il primo passaggio o, se vogliamo, il primo traguardo lungo l'emergere dei propositi è dato dal *tendere verso* l'acquisire, il costruire e il realizzare. Si tratta di sostenere il bambino perché egli abbia a generare intenzioni e sappia gradualmente trasformarle in progetti, e quindi in propositi, ossia in predefinite sequenze comportamentali, destinate, almeno nella prima fase, all'acquisizione di cose ed oggetti utili al compimento di determinate esperienze. Più avanti il tendere del bambino si rivolgerà alla realizzazione di prodotti effettivi ovvero al compimento di giochi, alla costruzione di oggetti, all'elaborazione di schemi procedurali, all'allestimento di modellini, sia su invito dell'adulto che a seguito di un'autonoma deliberazione.

---

<sup>5</sup> La prima indicazione in ordine a questi aspetti è venuta nel 1951 da W. H. KILPATRICK, *Philosophy of Education*, Mac Millan, New York, 1951, che affrontò, dal punto di vista educativo, il problema della progettualità della persona. A quella indicazione qui ci rifacciamo, pur con qualche integrazione / rielaborazione che tenga conto del modello teorico di apprendimento (N. PAPARELLA, *Ped. dell'appr. cit.*) che agisce da guida in questa nostra ricerca.

Tutto questo è ciò che più caratterizza gli anni della scuola materna, e tuttavia è già possibile, in questa età, andare più innanzi e lasciare che il bambino progetti itinerari di impegno finalizzati alla acquisizione di abilità e competenze; in questo caso il proposito assume a suo contenuto non già l'esperienza, ma l'abilità e quindi la capacità di agire e di padroneggiare l'esperienza. In qualche occasione si potrà anche prospettare un certo impegno persino nella direzione di attività più impegnative, come quelle che comportano l'esplorazione e la ricerca. Per ultimo il proposito si estrinseca verso compiti e situazioni che comportino uno scegliere o, ancor di più, uno scegliersi, con un diretto ed esplicito coinvolgimento dell'identità personale.

E' appena il caso di notare che non si tratta di compiti aggiuntivi rispetto ad un intenzionale e ben programmato disegno educativo efficacemente gestito e diligentemente condotto; la stessa esperienza agazziana aveva *in nuce* molti di questi aspetti, ciascuno dei quali concorre a consolidare non già le precondizioni dell'apprendimento, ma uno dei connotati fondamentale della persona, quello che G. W. Allport definiva *il tendere*<sup>6</sup> e che tra l'altro consente all'apprendimento di diventare significativo ossia utile per l'espansione dell'identità di sé e quindi capace di promuovere la libertà della persona.

Quando ciò non accadesse l'apprendimento diventerebbe poco più che memorizzazione, perderebbe di efficacia e di sicurezza e comunque rimarrebbe esterno alla persona.

---

## 6. Elogio dell'aula

In una stagione culturale in cui il più vivace elemento di dibattito sull'apprendimento sembra riguardare il luogo dove esso prioritariamente si realizza, quasi a prendere atto, improvvisamente (e tardivamente), della sempre più frequente intersezione fra educazione, formazione, cultura, economia e lavoro, in un momento in cui, non senza facili concessioni a ciò che è soltanto eclatante e sensazionale, si vuol predicare la priorità del contesto rispetto al luogo istituzionale rappresentato dall'aula, quasi a dire che l'educazione ha finalmente lanciato un ponte verso la vita, lasciando alla vita d'ogni giorno la possibilità di

---

<sup>6</sup> Cfr. G. W. ALLPORT, *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, tr. it., Giunti, Firenze 1963.

diventare, essa stessa, luogo privilegiato di apprendimento, in un momento come questo a noi piace cantare l'elogio dell'aula.

La moda che sembra in questi giorni preannunciarsi e che trova la sua prima radice in alcune riflessioni di tipo sociologico<sup>7</sup> sviluppatasi fin dagli inizi degli anni '90, pare ignorare esperienze ormai antiche, indicazioni pedagogiche troppe volte ripetute, consapevolezze educative ormai consolidate. A partire dalla esperienza delle stesse scuole di Mompiano.

La vita è movimento e crescita; la vita è sviluppo e creatività; la vita è novità e dinamismo. Guai se la scuola restasse ferma o estranea al palpitante pulsare della vita. Anche la scuola deve muoversi e deve gettare, non uno, ma cento ponti verso la cultura, la società, il contesto ambientale e quant'altro la vita pone dinanzi al bambino che ad essa si affaccia. E se le cianfrusaglie di un tempo erano quelle che Rosa Agazzi trovava nelle tasche dei suoi bambini, nessuno oggi potrebbe più meravigliarsi di non trovarvi più le biglie di vetro o le rotelline di carta colorata, ma gli oggetti della tecnologia ed i prodotti del supermercato. È evidente che con questi bisogna oggi misurarsi e non con oggetti presuntivamente ritenuti "naturali", dovendosi collegare il rischio sempre incombente dell'artificialismo non tanto per la distanza delle cose dal mondo della natura, quanto per l'artificialità del gesto e quindi per la qualità della relazione stabilita dal bambino con il mondo delle cose e delle vicende umane; un aspetto che merita sicuramente maggiore attenzione di quanta non sia da riservare alla quota di elaborazione tecnica che le cose portano con sé.

Ma questo è un discorso che abbiamo altre volte sviluppato<sup>8</sup>. Qui preme ribadire che l'apprendimento non si qualifica soltanto per i suoi contenuti e neppure soltanto per le modalità con cui viene proposto, ma anche – e principalmente – per come incide sulla identità della persona e sul processo di crescita della sua libertà. E tutto questo, come abbiamo tentato di dimostrare nelle pagine precedenti, non può essere lasciato alle sole suggestioni del contesto ambientale né soltanto alle sollecitazioni della cultura o alle domande che provengono dal mondo del lavoro. Tutto questo è infatti educazione e l'educazione esige un progetto intenzionale e l'incontro fecondo delle persone.

È da qui che scaturisce il nostro *elogio* dell'aula, intendendo per aula, emblematicamente e simbolicamente, ciò che, per essere istituzionale, è anche formalizzato e quindi intenzionalmente progettato.

---

<sup>7</sup> Cfr. Principalmente PH. MEIRIEU, *L'envers du tableau noir. Quelle pédagogie pour quelle école?* ESF, Paris, 1993, e J. MEYROWITZ, *Oltre il senso del luogo*, tr. it., Baskerville, Bologna, 1993.

<sup>8</sup> Cfr., ad esempio: *L'esperienza del bambino: ambienti, relazioni, artifici*, in *Scuola Materna*, 18, 1999.

Estratto da N. PAPARELLA, *Infanzia, apprendimento, creatività*, Junior, Bergamo, 2001.

Molto si può imparare, nell'infanzia così come nella fanciullezza e nell'adolescenza, dal mondo dei media; molto si può imparare dai nuovi e potenti strumenti della comunicazione ipermediale, molto si può imparare in contesti informali o scarsamente strutturati e molto ancora dal diretto contatto con la vita. Non sono questi i corni del problema, Quel che qui conta precisare è che l'educazione alla scelta, l'educazione alla critica, l'educazione al proposito esigono un *progetto intenzionale* e la *mediazione personale*.

Non si vuol dire che l'aula vince il contesto, così come non si potrebbe affermare che la situazione ambientale predomina rispetto all'aula. Parlare di supremazie o di vittorie, in questo caso, non ha molto senso. Conviene piuttosto ricordare l'esigenza di un interscambio o, meglio, di una *integrazione*, tenendo comunque presente che nel nesso dinamico e fecondo che lega la scuola alla vita, l'aula resta sempre il luogo e il simbolo dell'intenzionalità e quindi il luogo in cui la libertà si costruisce, si radica e prende sembianze di umano vigore.