



Roma - 1993

STUDI E DOCUMENTI
degli
Annali della Pubblica Istruzione

63



**GLI ORIENTAMENTI
PER
LA SCUOLA MATERNA**



Le Monnier

STUDI E DOCUMENTI
DEGLI
ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
63

GLI ORIENTAMENTI
PER
LA SCUOLA MATERNA

LE MONNIER

TUTTI I DIRITTI RISERVATI

MAGGIO 1993

00000-0 - STABILIMENTI TIPOLITOGRAFICI «E. ARIANI» E «L'ARTE DELLA STAMPA»
della S.P.A. Armando Paoletti - FIRENZE

INDICE

GLI ORIENTAMENTI PER LA SCUOLA MATERNA

GLI ORIENTAMENTI PER LA SCUOLA MATERNA DEGLI ANNI NOVANTA (G. Rubagotti) ..	3
PREMESSA	3
Prima considerazione	3
Seconda considerazione	4
LA SCUOLA MATERNA E I SUOI ORIENTAMENTI	5
Spinte per il cambiamento	5
Della commissione	6
La gestione operativa dei lavori	9
Il coinvolgimento	10
Scelte obbligate	10
PROSPETTIVE DI LAVORO PER IL SERVIZIO SCUOLA MATERNA	13
ORIENTAMENTI FONDAMENTI CULTURALI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE ED EDUCATIVE (C. Scurati)	16
VICENDE	16
QUALE CULTURA	17
CONTENUTI	19
DOMANDE	20
IL SENSO DEL NUOVO	21
OLTRE GLI ORIENTAMENTI	26

LA PROFESSIONALITÀ DEL DOCENTE DI SCUOLA MATERNA (S. S. Macchietti) ..	29
QUALI COMPETENZE?	30
QUALE PROFILO PROFESSIONALE?	31
FORMAZIONE ED ESERCIZIO DELLA PROFESSIONE	37
IL CURRICOLO DEL NUOVO PROGETTO EDUCATIVO DELLA SCUOLA MATERNA (S. Neri) ..	43
UNA SCELTA EUROPEA	44
LUOGO SPECIFICO	46
IL CURRICOLO	48
GLI ELEMENTI ESSENZIALI DEL CURRICOLO	49
IL CURRICOLO ESPlicito	54
DUE CURRICOLI ANCORA	57
CURRICOLO E PROGRAMMAZIONE	58
IL SIGNIFICATO DEI CAMPI DI ESPERIENZA EDUCATIVA (G. Petracchi)	59
PERCHÉ I «CAMPI DI ESPERIENZA EDUCATIVA»?	59
STRUTTURA CURRICOLARE E CAMPI DI ESPERIENZA EDUCATIVA	61
I CAMPI DI ESPERIENZA EDUCATIVA: STRUTTURA E FUNZIONI	66
CAMPI DI ESPERIENZA EDUCATIVA E SISTEMI SIMBOLICO-CULTURALI	75
LA CONTINUITÀ POSSIBILE (F. Frabboni)	78
I. SI FA PRESTO A DIRE SCUOLA	78
1 Dodici rose scolastiche con alcune spine	78
2 Una nazionale scolastica in odore di retrocessione	80
3 Medaglia d'oro e d'argento per la scuola materna ed elementare ..	81
II. DAL CURRICOLO ALLA C.M. 339: SÌ, C'È UNA STRADA CHIAMATA «CONTINUITÀ» ..	84
1 Per una continuità verticale e orizzontale	84
2 Le due leve della continuità curricolare	85
SITUAZIONI DI SVANTAGGIO NELLA SCUOLA MATERNA (M. Parente)	94
1. INTEGRAZIONE E NUOVA PROGETTUALITÀ	96
I «precedenti»	98

2. LA CONDIZIONE INFANTILE OGGI	100
Il disorientamento	101
Le nuove povertà	102
Le violenze all'infanzia	104
3. SPECIFICITÀ E QUALITÀ DELL'INTERVENTO SCOLASTICO	106
Affrontamenti	108
LA PROSPETTIVA INTERCULTURALE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA (P. Bertolini) .	111
DIDATTICA E ORGANIZZAZIONE NELLA SCUOLA MATERNA (G. Zuccari)	121
Modello educativo e modello organizzativo	123
Il modello organizzativo: riferimenti teorici	124
ANALISI DEL MODELLO «MATICIALE»	127
La matrice organizzativa	128
Natura delle attività dei soggetti	130
Modello Nelson	131
I NUOVI ORIENTAMENTI ITALIANI NELLA PROSPETTIVA EUROPEA (G. L. Zani) ...	139
ALCUNE PREMESSE	139
I DOCUMENTI INTERNAZIONALI	140
I DOCUMENTI NAZIONALI	142
Un cenno al punto di vista storico	142
Il punto di vista dell'istituzione	143
I ritmi di apprendimento	145
L'organizzazione dei cicli	146
Il punto di vista dei contenuti	147
Il punto di vista delle persone	151
CONCLUSIONE	153
PER UN NUOVO QUADRO NORMATIVO DELLA SCUOLA PER L'INFANZIA (C. Buzzi)	157
1. SVILUPPI E PROSPETTIVE DELLA SCUOLA MATERNA	158
2. PROFESSIONALIZZAZIONE DEGLI INSEGNANTI	163
3. LINEE DI UN ORDINAMENTO LEGISLATIVO	166

APPENDICE	173
PREMESSA	174
INFANZIA, SOCIETÀ, EDUCAZIONE	175
1. Una società in movimento	175
2. La condizione dell'infanzia e della famiglia	176
3. Il bambino soggetto di diritti	177
4. Ambienti di vita e contesti educativi	178
IL BAMBINO E LA SUA SCUOLA	179
1. Finalità	179
2. Dimensioni di sviluppo	181
3. Sistemi simbolico-culturali	184
4. Continuità educativa	185
5. Diversità e integrazione	186
INDICAZIONI CURRICOLARI	187
1. Curricolo e programmazione: elementi costitutivi e funzioni	187
2. Campi di esperienza educativa	188
DIDATTICA ED ORGANIZZAZIONE	204
1. Lineamenti di metodo	204
2. Un'organizzazione per l'educazione	207
3. Strutture di professionalità	209

Con questo fascicolo della rivista «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione» si vuole dare un contributo all'attuazione dei nuovi Orientamenti per la scuola materna adottati con il D.M. del 3 giugno 1991.

L'approfondimento che deriva dagli articoli pubblicati appare utile sia perché consente una maggiore consapevolezza delle novità pedagogiche e didattiche, sia perché offre un'analisi attenta delle esigenze di modifica dell'assetto ordinamentale della scuola materna.

Sono infatti in discussione in Parlamento diverse proposte di legge finalizzate a definire una nuova connotazione della scuola materna che dovrebbe assumere la denominazione di scuola per l'infanzia.

Il presente fascicolo svolge altresì funzione di aggiornamento degli operatori del settore, in quanto si pone come documento di informazione e riflessione valido per lo svolgimento della quotidiana attività di insegnamento.

Si ringrazia la dottoressa Giuseppina Rubagotti, Capo del Servizio per la scuola materna, che ha proposto la pubblicazione e ha curato il coordinamento del lavoro, nonché tutti coloro i quali hanno redatto le relazioni contenute nel fascicolo.

GLI ORIENTAMENTI PER LA SCUOLA MATERNA DEGLI ANNI NOVANTA

Giuseppina Rubagotti*

1. PREMESSA

Mi pare opportuno svolgere preliminarmente due considerazioni.

Prima considerazione

Il mio contributo, in questo volume, esprime le posizioni del Capo del Servizio per la Scuola materna del ministero della P.I.

Questo dato di fatto, in qualche misura ovvio ma non sempre adeguatamente avvertito, implica alcune conseguenze che credo valga la pena di esplicitare per chiarire il senso dell'intervento.

Il responsabile della Scuola materna statale è un organo amministrativo. Ci si può, anzi credo che ci si debba attendere che fornisca chiarimenti, indicazioni, propositi, valutazioni che attono alla organizzazione, alla gestione, alle prospettive di sviluppo dell'istituzione in quanto settore di esercizio dell'attività degli interventi statali.

*Capo del Servizio per la Scuola materna del Ministero della pubblica istruzione

Sarebbe, per contro, incongruo attendersi discorsi di carattere pedagogico, psicologico, metodologico, didattico (che pur sono importanti, e direi, senza mezzi termini, essenziali, alla conduzione della attività scolastica: di qualsiasi livello, ovviamente), perché essi attengono ad altre sfere di competenza. Sfere nelle quali un amministrativo non può entrare, anche se (come vedremo), egli deve tener ben conto delle conclusioni cui perviene la ricerca in questi ambiti professionali se vuole gestire, in modo adeguato e produttivo, i suoi compiti organizzativi.

Seconda considerazione

La branca dell'Amministrazione di cui sono responsabile sovrintende ad un settore scolastico, che è di interesse primario per l'intera comunità civile.

Ora la realtà scolastica richiede la convergenza degli sforzi di coloro che *organizzano* e di coloro che *realizzano* le attività.

Infatti, ed evidentemente, *organizzare* la scuola non vuol dire *fare* scuola. La scuola, buona o cattiva, la fanno gli insegnanti. Ai quali però non può e non deve mancare il supporto normativo e di indirizzo dell'Amministrazione. Ma restando sempre ben chiaro per tutti, che la implementazione resta affidata alla cultura, alla disponibilità, alla competenza, e, diciamo pure, anche alla volontà dei docenti.

Da questa considerazione, che può apparire ovvia, se non addirittura banale, derivano però impegni specifici che è bene richiamare, perché ciascuno si assuma la sua parte di responsabilità.

E tanto più sono chiari gli ambiti di intervento, tanto più diventa probabile che si costruisca una situazione favorevole alla corretta gestione del campo di lavoro.

Primo responsabile, evidentemente, in termini propositivi e organizzativi, è lo Stato, che agisce attraverso l'Amministrazione, la quale, da sempre, e per tutti gli ordini di scuola, fornisce la *base programmatica* degli interventi scolastici attraverso la predisposizione di un quadro organico di suggerimenti tecnici che viene consegnato agli operatori scolastici per la realizzazione.

Tuttavia il quadro programmatico non è sufficiente a realiz-

zare un collegamento continuo alle esigenze sociali, perché la struttura normativa è per definizione rigida.

Ora, se e quando questa struttura normativa si riveli in rilevante, o addirittura completo, contrasto con le esigenze del gruppo sociale, deve essere rivista.

Qui si evidenzia dunque chiaramente l'articolazione dei compiti di intervento dell'Amministrazione scolastica:

1) verificare la congruenza della struttura scolastica alle nuove situazioni culturali;

2) modificare i segmenti della struttura che si rivelano incongruenti con le istanze e le attese della società.

Mi auguro di aver chiarito, col discorso che ho creduto opportuno porre come premessa alle note che andrò svolgendo, sia i confini dell'intervento dell'Amministrazione, sia i doveri che scaturiscono da una concezione dell'Amministrazione come organizzazione posta al servizio della comunità, cui deve restare continuamente correlata.

Se, del caso, innovando strutture e strumentazioni.

2. LA SCUOLA MATERNA E I SUOI ORIENTAMENTI

Spinte per il cambiamento

Gli *anni Ottanta* hanno visto il fiorire, moltiplicarsi e convergere di interventi, ricerche, pubblicazioni, che lentamente, ma decisamente, e alla fine convulsamente, conducevano alla conclusione che la società era cambiata in modo rilevante rispetto a quella che aveva provocato la emanazione degli orientamenti elaborati nel 1969 per la neonata Scuola materna statale, e che, pertanto, si rendeva necessario e urgente rivedere il testo posto alla base della gestione professionale della Scuola materna.

Fondamentalmente le argomentazioni addotte facevano riferimento a queste considerazioni:

— la frequenza delle scuole materne vedeva impegnate larghissime aliquote della popolazione in età pertinente, e quindi gli

interventi attivabili avevano la possibilità di incidere concretamente sulla evoluzione qualitativa dell'apprendimento delle nuove generazioni;

— la diffusione sempre più massiccia e penetrante dei grandi mezzi di comunicazione di massa influenzava pesantemente l'evoluzione dei giovani, e non sempre in modo positivo, mentre l'istituzione scolastica finiva col fornire i suoi interventi di filtro e compensazione con ritardo irrecuperabile, trascurando la possibilità di agire nell'età più indicata a gettare le basi della educazione;

— lo spreco delle potenzialità di sviluppo, riconosciute preminenti nell'età prescolastica, costituiva un lusso che nessuna società evoluta poteva permettersi di continuare a pagare, per cui urgeva organizzarsi in modo più *economico*, sviluppando *in modo sistematico, programmatico e consapevole* i potenziali specifici della fascia tre-sei anni;

— la coscienza sociale chiedeva interventi rapportati alle necessità dei singoli bambini, *comunque dotati*, e non accettava più la emarginazione (precedentemente tollerata, anche se non istituzionalizzata), degli handicappati e degli svantaggiati; e anzi si assumeva che la Scuola materna (più libera dai legami disciplinari a torto o a ragione considerati vincolanti per la scuola elementare), potesse contribuire efficacemente ad un'opera di integrazione, nella considerazione, generalmente condivisa, che questi interventi avevano tanto maggiore possibilità di incidere in positivo quanto più si attivavano precocemente;

— i nuovi programmi della Scuola elementare, pubblicati come si sa nel 1985, ponendo con forza l'accento sulla *continuità* dell'azione scolastica, e postulando *il raccordo pedagogico, curricolare e organizzativo* con la Scuola materna, rendevano praticamente ineludibile la necessità di rivedere *ab ovo* l'impianto programmatico della Scuola materna, inserendola nel circuito del sistema scolastico e perciò riconoscendole lo status di *scuola pleno jure*.

Della commissione

Non avendo l'Amministrazione, per quanto ho già cercato di chiarire, la competenza ad individuare soluzioni tecniche idonee

per rispondere alle motivazioni addotte per chiedere la sostituzione degli orientamenti del 1969, è stata costituita il 4 febbraio 1988 una Commissione di esperti col compito specifico di esaminare l'opportunità di *revisionare* gli orientamenti allora in vigore.

Come tutti sanno la Commissione (detta dei Cinquanta), presieduta dal Sottosegretario alla Pubblica Istruzione pro-tempore, ma coordinata dal professor Cesare Scurati dell'Università di Milano, ha presentato al Ministro, il 19 luglio 1990, il *nuovo testo di orientamenti per la Scuola materna*.

Questo testo è stato successivamente sottoposto al vaglio del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, che ha suggerito alcune modifiche (pressoché interamente accolte, ma che non hanno inciso sul testo della commissione), e finalmente il 3 giugno del 1991 è stato firmato dal ministro Misasi il Decreto Ministeriale che rendeva esecutivi quelli che a lungo sono stati chiamati « i nuovi orientamenti » ma che ormai si possono definire semplicemente gli *Orientamenti 1991*.

Sul tema della commissione che è stata incaricata di condurre una revisione degli orientamenti del 1969, credo che sia opportuno aggiungere qualche informazione: in particolare per quello che attiene alla sua costituzione e poi per quanto riguarda la gestione operativa.

La *costituzione di una commissione di studio* viene decisa dal Ministero (da un qualunque Ministero, ovviamente), quando si tratti di affrontare problemi dai versanti squisitamente tecnici, che, per ciò stesso, sfuggono alla competenza diretta dell'Amministrazione.

Naturalmente la formazione di queste commissioni, i vincoli cui assoggettarle, i compiti da attribuir loro, sono di esclusiva competenza dell'organismo che le costituiscono.

In particolare resta inteso che:

- 1) la scelta degli esperti da chiamare spetta al committente;
- 2) i risultati dell'attività di studio della commissione non vincolano il committente;
- 3) il committente non può imporre alla commissione di proporre indicazioni tecniche particolari.

Dall'intreccio di questi tre cardini pacifici derivano però alcune conseguenze che non sempre sono state tenute presenti nella legittima attività di critica e valutazione delle scelte amministrative da parte del pubblico.

La prima perplessità può essere espressa (ed è stata espressa, ovviamente) sulla composizione. Ma, al di là del giudizio sulle singole persone (che è valutazione evidentemente individualissima e, in fondo, non discutibile, proprio perché attinente a giudizi personali), deve essere chiarito che la scelta essenziale è stata quella di inserire nella commissione rappresentanze delle varie posizioni culturali che si riconoscono come operanti sul territorio.

Il che vuol dire in sostanza:

— che non si è inteso fare un parlamentino, con rappresentanze quantificate proporzionalmente;

— che il numero dei rappresentanti delle varie forze e posizioni (maestri, direttori didattici, ispettori della Scuola materna, ispettori della Scuola elementare, professori universitari, funzionari ministeriali, pedagogisti, psicologi, esperti di metodologia, rappresentanti di categorie professionali, sindacalisti), non voleva essere proporzionato alla presenza nella Nazione di queste forze e di queste posizioni;

— che non si è pertanto arrivati mai a una *conta* delle posizioni espresse, in quanto quelle proposte erano considerate tutte degne di considerazione, e dovevano essere accettate o respinte in forza della loro validità ampiamente condivisa;

— che si è cercato sempre, con tenace volontà, applicata anche se non sbandierata, di capire, di mediare, di pervenire a soluzioni ampiamente condivisibili.

La conclusione è stata che il documento finale ha riscosso la approvazione unanime della commissione, e questo ha costituito (nei fatti, al di là di quanto sopra chiarito sui rapporti tra commissione e amministrazione), un *vincolo* per il ministero, che sostanzialmente veniva a trovarsi nella condizione di accettare o rifiutare in blocco il risultato del lavoro presentato da un gruppo qualificato di esperti scelti e chiamati.

Come ho già detto, la scelta è stata poi quella di accettare *in toto* la proposta della commissione, e di pubblicarla con le poche e non rilevanti variazioni che erano state richieste dal Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione.

La gestione operativa dei lavori

Per quanto riguarda la *gestione operativa dei lavori* credo sia doveroso attestare, per la memoria storica della istituzione, la volontà dei commissari e dell'Amministrazione di instaurare e mantenere un rapporto significativo con i destinatari dello sforzo di revisione degli orientamenti: la società in genere, e i docenti in particolare.

Nel rispetto costante dei confini di competenza imposti al mio intervento, evito di esprimere dati e giudizi sulle intenzioni dei commissari.

Ma per quel che riguarda l'Amministrazione posso e debbo chiarire invece che era e resta intento del Servizio per la Scuola materna mantenere il più solido *rapporto* possibile con l'esterno (cioè il pubblico e la scuola), e *con l'interno* (e cioè con l'apparato), per mettere in collegamento produttivo le istanze e le legittime attese del gruppo sociale con la branca dell'amministrazione che deve tentare di indirizzare la sua attività al soddisfacimento delle necessità pubbliche.

In ragione di questa scelta di fondo, nella commissione sono entrati a far parte rappresentanti qualificati dell'Amministrazione, con il proposito preciso di raccogliere dati e informazioni tecniche di prima mano in modo più diretto, ampio e articolato di quanto possa farsi con la lettura di un documento conclusivo, attrezzandosi così per la gestione burocratica del problema, che rimane ovviamente impegno dell'Amministrazione quando la commissione si scioglie.

Quanto al *collegamento con l'esterno*, la commissione ha operato (in piena sintonia con il Servizio Scuola materna) scelte operative di grande rilevanza culturale e sociale, attivando forme di coinvolgimento che si sono dimostrate paganti e hanno riscosso generale apprezzamento.

Il coinvolgimento

La prima forma di coinvolgimento attivato va sotto il nome di *Rapporto di medio termine*, e, come tutti sanno, è rappresentata da quell'impegnativo documento che, diffuso nel gennaio 1989, è stato lungamente dibattuto sulla stampa specializzata e in una miriade di convegni, tavole rotonde, dibattiti, seminari, studi vari, con la partecipazione intensa di moltissimi operatori, oltre che di scuola materna, anche di altri settori scolastici.

La seconda forma di coinvolgimento, assolutamente nuova nella storia dell'Amministrazione e dei suoi rapporti con i cittadini interessati alla gestione di uno specifico problema, è stata la diffusione di un *questionario* sulla situazione allo studio: questionario che ha impegnato a lungo scuole, associazioni, consigli di circolo, collegi dei docenti, direttori didattici, e che ha indotto a trasmettere al Servizio Scuola materna oltre 20.000 schede, che sono state prima visionate celermente per eliminare i doppioni, poi raggruppate per argomento, e infine (« ridotte » a 15.553) lette e analizzate dalla commissione, la quale ha provveduto a un'impegnativa opera di tabulazione, sintesi e interpretazione collegiale dei dati forniti.

Questo materiale è ancora depositato presso il Servizio Scuola materna, e penso che potrebbe costituire un'ottima base per uno studio nuovo e interessante sull'organizzazione e funzione della Scuola materna in Italia agli albori degli anni Novanta.

Scelte obbligate

Per concludere questa parte del mio intervento, restano da chiarire alcune scelte cui l'Amministrazione di fatto è stata obbligata da ragioni di carattere prevalentemente formale.

1) È stato chiesto più volte di modificare la denominazione dell'istituzione in quanto quella di « Scuola materna » non appare più adeguata, e si è presentata una gamma di proposte di denominazioni alternative.

Anche in seno alla stessa commissione si affacciavano varie opzioni, ma alla fine si raggiunse l'accordo sulla denominazione di « *scuola dell'infanzia* ».

I lettori più attenti avranno certamente notato che l'ultimo capoverso della Premessa dice testualmente: « I termini Scuola materna e scuola dell'infanzia sono usati nel testo indifferente-mente, come pure, a volte, scuola del bambino. La denominazione *scuola dell'infanzia* è però ritenuta più rispondente all'evoluzione che caratterizza l'istituzione allo stato attuale» .

Visto che l'intera commissione concordava su questa denominazione, sarebbe parso opportuno ai più, che si procedesse a rivedere la denominazione dell'istituzione, dando così anche un segnale forte delle scelte intervenute.

Non è stato possibile farlo perché la legge 18 marzo 1969 n. 444 istituisce la *Scuola materna statale*, e, a rigore, per operare il mutamento della definizione in « scuola dell'infanzia» come richiesto si sarebbe dovuto procedere a una modifica della legge.

Ovviamente seguire questa via sarebbe stato possibile, ma non è parso fosse il caso di ritardare l'entrata in vigore dei nuovi orientamenti vincolandoli all'approvazione di una legge, dopo l'esperienza non proprio entusiasmante dei tempi che sono stati richiesti per l'approvazione dei nuovi ordinamenti della Scuola elementare.

Il messaggio, comunque, la commissione l'ha lanciato, e con la pubblicazione dei nuovi orientamenti, di fatto è *passato*, anche se non è stato possibile innovare la denominazione in modo formale.

2) Una questione analoga si è posta per la richiesta di proporre un nuovo titolo al documento programmatico elaborato dalla commissione. Perché – si è detto – non chiamarlo *Programmi* o con altra denominazione che comunque desse, ancora una volta, un segnale del mutamento della prospettiva in cui si colloca ora la Scuola materna?

E ancora una volta la risposta è che vi ostavano impedimenti di ordine giuridico-formale.

Gli « *orientamenti dell'attività educativa*» per la Scuola materna sono stati previsti dall'art. 2 della legge 444. Per cambiare quella denominazione bisognava cambiare la legge. E ancora una volta si è ritenuto che non fosse il caso di rinviare la applicazione del nuovo testo solo per dargli un titolo diverso.

Naturalmente si può essere d'accordo con questa scelta o

dissentire profondamente da essa. Qui mi correva semplicemente l'obbligo di chiarire il comportamento dell'Amministrazione, dimostrando che non si è trattato di scelte casuali.

3) Anche la terza perplessità, da più parti espressa, in ordine alla intitolazione del decreto ministeriale 3 giugno 1991 (*Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*) con quella netta delimitazione dell'ambito di applicabilità della normativa, trova la sua giustificazione nel fatto, già illustrato per i due punti precedentemente esaminati, che l'emanazione avviene in virtù dell'istituzione della Scuola materna *statale* operata dalla legge 444 nel 1968.

Ancora una volta, così, ci si è trovati a scegliere tra l'avvio dell'iter richiesto per modificare una legge (coi tempi lunghi che ciò postula), e l'applicazione sollecita della nuova normativa.

Riconosco che qui le obiezioni hanno maggior peso, in quanto, evidentemente, altro è fornire un nuovo testo programmatico alla Scuola materna statale, e altro è impegnare su di esso tutte le scuole materne, comunque gestite.

Si vorrà però riconoscere francamente che la scelta di rendere obbligatoria l'adozione degli orientamenti validi per la Scuola materna di Stato a tutte le scuole materne, comunque gestite, ha carattere squisitamente politico, che richiede la valutazione da parte del Parlamento, in sede legislativa.

D'altra parte va detto, e certo non per minimizzare le conseguenze della decisione a cui il ministero è stato vincolato, che una cosa è «*non essere obbligati*» e un'altra cosa «*non avere la possibilità*».

Voglio dire che niente vieta alle scuole materne non statali di adottare liberamente gli Orientamenti emanati col decreto 3 giugno 1991.

Anzi, la tradizione italiana di gestione della Scuola materna vede costantemente la stragrande maggioranza delle scuole materne non statali adottare il testo programmatico valido per quelle statali.

E se posso formulare un calorosissimo auspicio, esso è che le scuole materne non statali, in piena autonomia, decidano appunto di adottare gli orientamenti 1991 della scuola materna statale, perché si tratta di un documento di validità pedagogica largamente riconosciuta.

4) Ultima perplessità di carattere formale che è stata affacciata a proposito della pubblicazione degli orientamenti 1991 riguarda lo « strumento » giuridico prescelto.

Ci si è chiesti perché gli orientamenti del 1969 sono stati emanati con Decreto del Presidente della Repubblica e invece gli Orientamenti del 1991 sono stati licenziati con Decreto Ministeriale, lasciando sottintendere una qualche caduta di prestigio del documento stesso, che da atto del Presidente della Repubblica è diventato atto del ministro.

E anche qui si è trattato di una scelta obbligata.

Non si è trattato cioè di una svista o di un « declassamento », ma semplicemente dell'applicazione di una disposizione della legge 12 gennaio 1991, n. 13, che elenca *in modo tassativo* gli atti amministrativi da adottarsi con Decreto del Presidente della Repubblica. Semplicemente, gli « Orientamenti » non rientrano nell'elenco in parola, e vanno quindi adottati con Decreto Ministeriale.

3. PROSPETTIVE DI LAVORO PER IL SERVIZIO SCUOLA MATERNA

Cambiando totalmente registro, intendo esaminare ora le prospettive di lavoro che si aprono al Servizio per la Scuola materna per il futuro immediato e a lungo termine.

Ovviamente il primo impegno riguarda la predisposizione di un testo di modifica dell'*Ordinamento della Scuola materna statale*.

Si tratta cioè di rivedere l'impianto giuridico della Scuola materna, attualmente regolamentato dalla legge 18 marzo 1968 n. 444, mettendo in discussione una serie di possibilità che necessitano di scelte politiche.

E va detto che alcune di queste scelte implicheranno confronti serrati, al limite anche aspri e comunque distesi nel tempo, per cui non è possibile dire, allo stato attuale della situazione politica, se e quando sarà presentato il nuovo quadro ordinamentale della « materna ».

Sottolineo il *se* e il *materna* senza attributi.

Con il « se », voglio richiamare l'attenzione sul fatto che già la scelta di avviare o non avviare la predisposizione di un nuovo

impianto giuridico della Scuola materna richiede una valutazione e una assunzione di responsabilità politica di grande rilievo riservata alle valutazioni del Governo.

Col «materna» senza attributi voglio evidenziare la necessità che si esamini e chiarisca la questione fondamentale del *pluralismo istituzionale*, questione evidentemente tanto importante e complessa da giustificare da sola il mio rinvio alle competenze politiche del governo.

Naturalmente nell'elaborazione di un nuovo ordinamento della materna non potrebbero essere elusi altri problemi, più o meno sentiti e più o meno difficili da risolvere.

Ne elenco alcuni, senza sviluppare il discorso perché sono certa che il pubblico conosce già molto bene le problematiche adombrate:

- facoltatività o obbligatorietà della frequenza;
- vincoli cui eventualmente assoggettare le scuole materne non statali;
- direzione didattica unitaria (per materne ed elementari), o specifica per la sola Scuola materna;
- quantificazione del rapporto insegnanti-alunni;
- orario di apertura della scuola;
- modalità del raccordo con l'asilo-nido e con le elementari;
- ridefinizione del sostegno per l'handicap;
- dotazioni per l'integrazione degli svantaggiati;
- strutture per l'accoglienza dei bambini stranieri.

Certo l'elenco non è completo, e quando si entrasse concretamente nell'ottica della revisione degli ordinamenti, emergerebbero certamente anche altre problematiche.

Qui si voleva soltanto offrire un primo *panorama globale* dell'impegno cui si va incontro se si accede all'ipotesi, non solo e non tanto per indicare la massa di problemi che urgono, ma soprattutto per far emergere la constatazione che si tratta di problemi su cui fatalmente si cimenterebbero, fuori e dentro il Parlamento, forze e posizioni molto agguerrite e variamente sostenute.

Il Servizio per la Scuola materna comunque ha presente la prospettiva e intende attrezzarsi per non farsi cogliere impreparato a gestire tecnicamente un compito tanto impegnativo quanto impellente, anche perché è in corso, presso la Commissione «Cul-

tura, Scienze ed Istruzione» della Camera dei deputati l'esame, in sede referente, delle proposte, d'iniziativa parlamentare, sul nuovo ordinamento della scuola materna.

I provvedimenti oggetto dell'esame sono i seguenti: di Iniziativa popolare (Prima scuola – Nuovi ordinamenti della scuola materna); Armellini ed altri (Riforma degli ordinamenti della scuola materna); Masini ed altri (Norme per lo sviluppo della scuola d'infanzia); Viti ed altri (Nuovo ordinamento della scuola dell'infanzia); Fini ed altri (Riordinamento della scuola materna).

Come ha ricordato, nel corso del suo intervento, il rappresentante del Governo quest'ultimo non è intervenuto con una propria iniziativa anche per lasciar maggior spazio a quelle parlamentari.

Dopo la discussione generale la Commissione, nella seduta del 23 marzo 1993, ha deliberato di costituire un comitato ristretto per l'esame approfondito dei provvedimenti.

Il Servizio per la Scuola materna non può non sottolineare le parole del Sottosegretario per la Pubblica Istruzione, il quale ha espresso l'auspicio che il dibattito possa giungere sino all'approvazione di una legge di riforma e non sia meramente propedeutico per i lavori della prossima legislatura.

In un'ottica più immediata e concreta va detto infine che il Servizio Scuola materna scorge un impegno inderogabile, urgente, e non di facile realizzazione, nell'applicazione degli orientamenti 1991: mi riferisco alla evidente necessità di pensare, proporre e gestire un piano di aggiornamento sugli orientamenti che raggiunga tutti gli operatori scolastici: insegnanti, direttori, ispettori.

Sappiamo di non poter compiere questo compito tanto importante quanto impegnativo in tempi brevi, data la vastità del numero delle persone da raggiungere, le difficoltà finanziarie in cui si dibatte l'«azienda Italia», e le difficoltà tecniche che si frappongono al tentativo di proporre modalità di intervento che offrano concrete speranze di ottenere una ricaduta in termini positivamente rilevabili sul tessuto della scuola.

Eppure è proprio in questo campo che si giocherà gran parte della reale possibilità di realizzare negli anni Novanta la nuova Scuola materna disegnata dagli orientamenti e necessaria alla società attuale.

ORIENTAMENTI: FONDAMENTI CULTURALI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE ED EDUCATIVE

Cesare Scurati*

La questione delle fondazioni del progetto educativo della nuova Scuola materna ha ricevuto un'attenzione diffusa e puntuale, che ha consentito di raccogliere l'espressione di una non trascurabile serie di preoccupazioni.

L'analisi che proporremo terrà conto dei più rilevanti fra questi temi di attenzione.

VICENDE

Nel 1968 si istituiva la Scuola materna statale e l'anno immediatamente successivo veniva emanato un testo di Orientamenti che ha fornito fino al 1990 gli indirizzi pedagogico-culturali nazionalmente più seguiti ed incisivi, anche se non poche realtà di diversa natura istituzionale (scuole degli Enti locali, scuole libere a indirizzo laico, scuole religiose, ecc.) hanno provveduto a stilare i loro propri orientamenti.

Nei decenni seguenti sono andate emergendo alcune realtà alle quali occorre prestare una precisa attenzione:

— la richiesta di frequenza è salita in maniera quanto mai

*Docente di Pedagogia, Università Cattolica di Milano

intensiva, fino a raggiungere, sia pure con notevoli squilibri nella distribuzione territoriale, valori aggirantisi attorno al 90%;

— la spinta per una definitiva affermazione delle condizioni di professionalità del personale educativo e degli standard di funzionalità delle unità scolastiche si è consolidata attraverso una impegnata partecipazione delle agenzie sindacali ed associative al dibattito sull'educazione dell'infanzia;

— la ricerca psicopedagogica sull'età infantile e sui suoi processi di crescita e di sviluppo ha fatto segnare importanti tappe di scoperta e di innovazione, che hanno profondamente influenzato le stesse pratiche educative nella famiglia e nella scuola;

— la preoccupazione per le conseguenze della diffusione dei nuovi modelli e stili di vita in una società sempre più visibilmente sottoposta alle tensioni ed ai contrasti della condizione moderna e postmoderna ha suscitato argomenti e spunti per una revisione delle categorie più usualmente impiegate nell'analisi e nell'affrontamento delle problematiche educative dell'infanzia.

Si sono venuti accumulando, in tal modo, molti motivi in grado di stimolare e consigliare il tentativo di procedere ad una nuova sintesi propositiva in un documento nazionale.

QUALE CULTURA

Gli Orientamenti del '69 hanno indubbiamente offerto un precedente ed un riferimento di notevole importanza, che ha in certo qual modo richiesto fin dall'inizio un approccio di grande competenza e serietà, in grado di rendere adeguatamente giustizia alla rilevanza dei problemi da affrontare, al livello degli interessi e degli studi sull'infanzia e la sua educazione, ai progressi stessi che gli operatori della Scuola materna hanno fatto costantemente segnare.

La commissione ha tenuto presente questo vasto arco di considerazioni con puntualità e scrupolosità sia di documentazione che di riflessione, dimostrando un'attenzione non improvvisata e non soltanto formale ma un coinvolgimento reale nelle problematiche da analizzare e, più ancora, nella vita della scuola.

Il lavoro svolto non ha certo sofferto di decontestualizzazione nei confronti della vita e della scuola; anzi, il coefficiente di vicinanza ad esse è stato notevolmente elevato. È poi noto che la commissione ha promosso, con la diffusione del Rapporto intermedio, una del tutto inedita consultazione della base scolastica, tramite la quale ha potuto rendersi ampiamente conto di situazioni, problemi, disagi, richieste ed orientamenti in cui si sono resi evidenti numerosissimi dati di realtà: forse mai come in questa occasione la preoccupazione di non perdere i contatti con il mondo concreto del bambino è stata presente e continua.

Questo spirito ha orientato l'immagine conduttrice della scuola e delle sue funzioni.

La Scuola materna si confronta, innanzitutto, con la qualità complessiva della cultura e della vita in quanto luogo di affermazione testimoniata nei fatti dal diritto del bambino al soddisfacimento educativo della totalità delle sue esigenze, tanto esteriori quanto interiori. Deriva da questo l'impegno a ritrovare i termini corretti ed efficaci di una effettiva integrazione con la famiglia e con le altre agenzie educative, a sviluppare integralmente la personalità del bambino in un complesso raggio di campi di esperienza educativa, a sintonizzare il rispetto per le dimensioni proprie dello sviluppo evolutivo dell'infanzia con la capacità di proporre esperienze e svolgere itinerari progettuali di attività, a collocare le componenti più tradizionalmente tipiche della didattica (il gioco, l'organizzazione di spazi e tempi, la stimolazione dell'interesse esplorativo) con le configurazioni richieste da una visione più attualmente dinamica della professionalità (la compartecipazione, il ricorso agli strumenti intermediari, gli sfondi della continuità, le risorse per l'integrazione).

La Scuola materna è una risposta educativa alle domande della nostra civilizzazione, un ingresso valido nella vita della cultura, un luogo di positiva espressione delle capacità personali e professionali. In definitiva, è un ambiente dell'educazione ed un mondo della pedagogia. La scuola per l'infanzia si colloca in uno sfondo di ampio respiro umanistico, sociale, etico e politico, assunto sia in termini generali sia secondo una accurata rilevazione degli indicatori emergenti delle categorie del vivere attuale che più mettono in discussione la posizione del bambino.

Qui c'è un profondo elemento di continuità con il testo del '69, poiché questo sforzo di contestualizzazione e di finalizzazione storico-sociale era già del tutto presente, e si è trattato ora di adeguarlo alle nuove rilevazioni, che sono state incentrate sui caratteri della complessità e della contraddittorietà, riferendosi ad un ampio raggio di evidenze che richiamano al dovere di una acuita sensibilità e competenza pedagogica.

La scuola, in tale quadro, rappresenta un vero e proprio punto di difesa dei diritti del bambino ed un agente riequilibratore delle dissonanze e delle incongruenze pedagogiche tipiche dei nostri stili di vita e delle nostre abitudini educative, testimoniando l'inserzione di linguaggi pedagogici controllati e coerenti nel fluire piuttosto incontrollato e confuso dell'esperienza educativa spontanea del bambino.

CONTENUTI

La visione propositiva degli Orientamenti si impernia attorno a tre punti di centrale importanza:

— il bambino è soggetto di diritti educativi, che impegnano la società, lo Stato e la scuola a disporsi in una visione di servizio alla sua crescita personale nella totalità dei suoi aspetti e delle sue potenzialità;

— occorre ritrovare le regole e le misure di una nuova ed effettiva centralità del bambino, facendo della scuola per l'infanzia un luogo di concentrazione delle risorse e delle competenze pedagogiche;

— il funzionamento della scuola si poggia su principi e criteri di piena affidabilità professionale e funzionale, armonizzando e sintetizzando vecchie consapevolezze (il valore del gioco, il significato delle routine, ecc.) con nuove possibilità e nuove strutture operative (l'esplorazione, la ricerca, la documentazione, ecc.).

Ne viene, da una parte, la conferma del grande significato sociale ed umanistico della Scuola materna come forma della presenza educativa e della protezione dell'infanzia in una «società in

movimento» della quale si sottolineano le «contraddizioni» e gli «elementi di disorientamento» che contrastano con l'impegno a favorire la «promozione della qualità della vita del bambino» in sintonia con «il conseguimento di un migliore livello di vita della comunità in generale e degli adulti di riferimento in particolare». Dall'altra, si apre lo spazio per la identificazione di precise finalità formative – indicate nella «maturazione dell'identità», nella «conquista della autonomia» e nello «sviluppo della competenza» – e per la delineazione di ben scontornate «indicazioni curricolari», aggregate in «campi di esperienza educativa» di nuova denominazione (il corpo e il movimento; i discorsi e le parole; lo spazio, l'ordine, la misura; le cose, il tempo e la natura; messaggi, forme e media; il sé e l'altro), a loro volta intesi come aree di esercizio diretto ed attivo del bambino in vista del suo ingresso nei primi livelli di padronanza di quei «sistemi simbolico-culturali» che stanno ad indicare il termine di padroneggiamento e di ordinamento cognitivo e relazionale cui la scuola tende.

È certo il caso di aggiungere qualche ulteriore chiarimento: l'idea di «campo» sta ad indicare la riferibilità di un piano ordinato di attività ad una zona internamente coerente del vissuto vitale del bambino, caratterizzata da un perno centrale di rilevanza (come, ad esempio, la costruzione delle relazioni, il rapporto con la natura, la conquista della lingua, l'interazione con i media, ecc.), mentre quella di «esperienza educativa» vuole esprimere il coinvolgimento diretto, il confronto attivo, l'apprendimento esplorativo e la riflessione personale, escludendo una volta di più qualsiasi tentazione di pura cognitività ricettiva.

DOMANDE

Chiediamoci se questa proposta mira a spostare l'asse della scuola per l'infanzia dal terreno affettivo-sociale a quello cognitivo-intellettuale, finendo con l'aprire la strada ad una prospettiva di anticipatorietà nei confronti della scolarizzazione elementare.

La risposta – per quello che ci consta – non può che essere decisamente negativa. La vera prospettiva è di non perdere nessuna delle potenzialità di sviluppo che il bambino presenta, senza

introdurre, però, nessuna alterazione e nessuna forzatura nell'equilibrio delle sue forze e nel quadro dei suoi diritti evolutivi. Lo sguardo resta fermo su un bambino reale, non certo su un bambino «anticipato» o «forzato» in nome di attese e di pretese che non gli competono: i nuovi Orientamenti vogliono infatti difendere il bambino, non tradirlo.

Per quanto riguarda, poi, l'accettazione dell'impostazione curricolare, va detto che questo «taglio» di presentazione può utilmente intervenire a sancire la fine di una diatriba – quella fra curricularisti ed anticurricularisti – che non ha, in fondo, motivo di essere una volta che si sia chiarito che nessuno, da un lato, vuole sostenere o difendere una concezione falsamente attivistica in senso casualistico della Scuola materna e che nessuno, dall'altro, intende proporre ingabbiamenti ed ingessature formalistiche agli educatori. I linguaggi, i metodi e le procedure della progettazione curricolare non sono altro che le condizioni della affidabilità professionale del lavoro nella scuola.

Quanto ai già ricordati «campi di esperienza educativa», è chiaro che si è inteso di evitare il pericolo di frammentazione disciplinistica (o predisciplinistica, che poi non cambia la questione) e, nello stesso tempo, di ammassamento scoordinato di indicazioni e di opportunità; inoltre, si è cercato di uscire da una certa impasse contrappositiva di impostazioni e dizioni (assi, aree, ecc.) che aveva negativamente impressionato nel Rapporto intermedio.

IL SENSO DEL NUOVO

Ogni evento o congiuntura di carattere innovativo – ogni novità che in qualche modo venga inserita in un contesto sufficientemente stabilizzato – spinge ad interrogarsi sulle configurazioni future che l'assetto in qualche misura toccato o modificato dall'introduzione del nuovo verrà ad assumere. È quindi più che naturale che ci si chieda quali saranno le connotazioni che renderanno la scuola per l'infanzia realmente «nuova», cioè diversa (nel senso di migliore) rispetto a quella precedente.

Quali sono gli indicatori fondamentali di cambiamento? Come sarà, in definitiva, questa scuola?

Purtroppo, una delle imprese meno facili è proprio quella di spiegare in maniera soddisfacente e convincente le «novità» delle innovazioni, a meno che non si abbia a che fare con aspetti esteriormente eclatanti, la cui descrizione non pone problemi di particolare sottigliezza, come nel caso – tanto per fare qualche esempio – di aumenti o diminuzioni nel numero delle materie, delle ore di scuola e degli insegnanti. Quando si resta nel puro ambito dell'impostazione pedagogico-educativa, infatti, non si hanno a disposizione indicatori di natura empirico-descrittiva del tipo di quelli appena visti, per cui bisogna procedere per via più argomentativa ed interpretativa che ostensiva, entrando inevitabilmente sul terreno scivoloso ed incerto delle opinioni e delle diverse «letture» che un testo consente.

Il nostro punto di vista, pertanto, è esclusivamente costituito dalla considerazione della natura pedagogica della scuola per l'infanzia, in merito alla quale poniamo quindi la domanda se e come si può parlare di un cambiamento e di un riassetto futuro in qualche misura diverso rispetto al precedente.

La nostra tesi è che l'interpretazione più adeguata del cambiamento pedagogico inerente ai nuovi Orientamenti consiste nel vederne l'innovazione concettuale essenziale come una riassunzione, una rielaborazione ed una ricollocazione storico-sociale dei tratti costitutivi fondamentali della scuola dell'infanzia come invenzione educativa ideale. Non siamo quindi di fronte ad un sommovimento rivoluzionario o alla introduzione di componenti assolutamente eccentriche rispetto all'esistente (ne viene, implicitamente, che sarebbe inattendibile – secondo noi – pretendere a tutti i costi che questo ci sia così come lamentarsi della sua assenza) ma ad una rimentalizzazione e ad una rivitalizzazione ambientata nel presente della visione pedagogica radicatamente vitale di questa istituzione educativa.

Questa posizione rimanda, come suoi fondamenti, a due principi o convincimenti più generali: per il primo, esiste una sorta di «biologia» storica nella quale si rapprendono i significati profondi che costruiscono il senso delle diverse espressioni dell'esperienza scolastica; per il secondo, le riscoperte continue di questi sentieri profondi strutturano la possibilità stessa della cumulatività indicativa dell'intelligenza pedagogica.

Vuol dire, insomma, che l'esito innovativo più prezioso consiste nel rinnovare e riannodare il filo di un cammino e di un percorso e non nell'introdurre fratture e bruschi mutamenti di rotta.

In sostanza, quindi, si tratta di ritrovare e riesporre con piena consapevolezza pedagogica le vocazioni che contrassegnano la presenza della scuola per l'infanzia come linguaggio della cultura e della civiltà educativa contemporanea.

Vediamole dunque insieme, sulla scorta del testo degli Orientamenti.

A) La scuola per l'infanzia comunica, per sua intrinseca necessità, con i disagi del vivere in quanto strutture che toccano lo sviluppo della persona e si pone come un «linguaggio pedagogico» popolare (universale, esente da connotazioni parzializzanti), forma della diffusione del pedagogico nel concreto dell'esperienza vitale delle famiglie e dei contesti di organizzazione sociale. È una scuola radicalmente (cioè originariamente, costitutivamente) rivolta alla povertà – materiale, ma immediatamente anche culturale e morale (certi fulminanti passaggi, ad esempio, della Agazzi, andrebbero ricordati) – che nella sua «nuova» versione continua a definirsi in questo impegno di fronte alle povertà di una società «caratterizzata da ampie, profonde e contrastanti trasformazioni» che «configurano una peculiare condizione di complessità», che assume i suoi connotati più incisivi proprio in relazione alla «condizione dell'infanzia e della famiglia» intesa come condizione difficile, rischiosa, sottoposta a tensioni, in bilico fra l'emergere di grandi potenzialità positive e la caduta in numerose forme di inadeguatezza educativa. Soprattutto, si conferma come peculiare dell'attenzione pedagogica per l'infanzia l'intreccio fra il «materiale» ed il «non materiale», vale a dire la tessitura che ne connette in maniera reciprocamente costitutiva manifestazioni ed effetti, risorse e carenze.

La scuola per l'infanzia, quindi, si muove lungo i sentieri della vita, li conosce, ne percorre dei tratti ed aiuta a muoversi in essi in base ad un giudizio. In questo senso, la sua «socialità» non corrisponde tanto alla sua mera funzionalità (assistenziale, custodiale, acculturativa o altro) quanto alla sua «moralità», cioè alla sua capacità di compresenza sostentativa e correttiva rispetto alle

forme, alle modalità ed alle strutture del vivere in quanto atti e segni dell'educare, luogo nel quale ancora si può realizzare e compiere al massimo grado, nell'immediatezza di un'esperienza formativa reale, la conversione dell'etico nel pedagogico.

B) L'eccessivo protrarsi ed incistarsi delle contrapposizioni un po' di maniera fra anticipazionisti e non anticipazionisti e fra cognitivisti e non cognitivisti ha fatto probabilmente dimenticare la sostanza reale della natura culturale ed apprenditiva della scuola per l'infanzia come di ogni altra scuola. Occorre infatti ricordare che, se il termine scuola non ha un senso soltanto metaforico o traslato ma un senso reale, esso designa comunque il porsi dell'intelligenza e dello spirito di fronte alla ricchezza del deposito alfabetico-culturale su cui l'umanità s'appoggia e cammina. Questo può avvenire in modi via via diversi, dai più «naturali» ai più «artificiali», dai più immediati ai più sofisticati, ma non può non avvenire: altrimenti non c'è scuola.

La nuova prospettiva che si propone riquadra questo assetto sulla base di due fondamentali strumenti concettuali, espressi con le già ricordate formule «sistemi simbolico-culturali» e «campi di esperienza educativa» .

I primi stanno a significare ed indicare, per l'appunto, tutti quei «complessi di significati strutturalmente e storicamente determinati» (saperi organizzati, discipline, aree di competenza) la cui padronanza è necessaria «per raggiungere sempre più elevati livelli di sviluppo mentale» e si presentano come «contesti di esercizio» che consentono lo «sviluppo di una pluralità di forme di intelligenza»; i secondi definiscono «settori specifici ed individuabili di competenza» verso i quali il bambino «persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di una esperienza che si svolge entro confini definiti e con il costante suo attivo coinvolgimento».

Vediamo le derivazioni immediatamente possibili.

In primo luogo, si stabilisce che anche la scuola per l'infanzia è luogo di acquisizione culturale disposta e finalizzata in relazione a strutture di ordine e di competenza (no, quindi, al concretismo chiuso nell'immediatezza banale dei dati); in secondo luogo, si

pone l'accento sui valori di «esercizio», di «esperienza» e di «attivo coinvolgimento» (no, quindi, all'astrattezza di una cognitività precocisticamente formale); in terzo luogo, si introduce il concetto di «campo» come insieme coerente di possibilità e potenzialità, unificate dal riferimento ad un perno centrale di annodamento: la costruzione delle relazioni, lo sviluppo della lingua, il rapporto con la natura, ecc. (no, quindi, al puro e semplice ammasso sordoordinato di stimolazioni, nozioni ed occasioni di vario genere).

La vera questione, allora, non è di escludere l'attività cognitiva dalla scuola per l'infanzia ma di conservarle (fors'anche di trovarle) le sue corrette giustificazioni educative ed esplicazioni didattiche, il che è possibile mantenendo contemporaneamente una solida concezione della cultura in quanto contenuto per lo sviluppo formativo e dell'apprendimento come attività significativa della persona.

C) La scuola per l'infanzia ha raggiunto, nel corso del suo sviluppo, una sua propria configurazione metodologica, i cui connotati centrali (valorizzazione del gioco, esplorazione e ricerca, dispiegarsi di un composito raggio di relazioni, impiego di un ricco repertorio di strumenti di mediazione didattica) possono oggi venire validamente completati ed integrati da qualche ulteriore possibilità (osservazione, progettazione e verifica, documentazione), che, d'altronde, interviene soltanto a confermare e potenziare, insieme alle più consolidate figure dell'organizzazione educativa (la struttura delle sezioni, il rilievo delle attività di vita quotidiana, la distribuzione degli spazi, la scansione dei tempi), quella natura di ambiente disposto per l'educazione che appartiene alla tradizione più saldamente stabilita.

Sono, in fondo, proprio queste più tradizionali qualificazioni a segnarne l'originalità, vale a dire la «qualità» differenziale nei confronti degli altri gradi di scuola, sulla quale deve ora innestarsi il tono conseguente ad un pieno e compiuto attingimento di due precise condizioni di affidabilità, che consistono rispettivamente nella padronanza delle procedure di programmazione-progettazione curricolare e nella garanzia di una formazione e di una condizione professionale prive di limitazioni e restrizioni pregiudiziali.

È evidente che un numero di attese per lo meno uguale, se non addirittura superiore, a quello rivolto agli Orientamenti tocca gli ordinamenti, in merito ai quali la commissione ha seguito una linea che si può riassumere in questi termini: trattazione specifica nel Rapporto intermedio, con una delineaione delle fondamentali problematiche e di alcune fra le alternative principali, raccolta di una ampia documentazione tramite le schede pervenute, ripresa nel testo degli Orientamenti di tutte le indicazioni direttamente attinenti alla conduzione funzionale della scuola (addensate nel capitolo «Un'organizzazione per l'educazione»), disponibilità a redigere un documento aggiuntivo sulle questioni di natura politica ed amministrativa in senso stretto.

A questo punto, le due strade si sono andate diversificando, così come le velocità di percorso. Non resta che attendere.

Qualche riflessione ulteriore è però possibile a proposito dei passaggi di mentalizzazione e di assorbimento da parte degli insegnanti.

Una prima osservazione generale sulla «qualità» del testo: si tratta di un testo che ha cercato di evitare sia uno sbilanciamento in alto – cioè in una direzione di difficoltà terminologico-verbale fine a se stessa – sia uno sbilanciamento in basso – vale a dire nel senso di una enunciazione tutto sommato banale di ovvietà più o meno acquisite. La lettura e la comprensione possono quindi muoversi in un ambito di lavoro reale, nel quale sia l'impegno individuale di approfondimento sia quello collettivo hanno la più ampia possibilità di esplicarsi produttivamente, poiché gli spunti ed i motivi per una applicazione non inutile dell'attenzione e dell'analisi interpretativa sono numerosi e, quel che più conta, accessibili.

Si è fatto quindi un investimento nella cultura professionale dei docenti e, soprattutto, nella loro disposizione e volontà di perfezionarla continuamente. E, a questo proposito, vale la pena di spendere qualche parola a proposito dell'aggiornamento, che diventerà sicuramente uno dei punti di rilevanza centrale nell'immediato futuro.

La prima riflessione è questa: senza voler provocatoriamente

sorprendere nessuno, si deve comunque dire che non si può attribuire all'aggiornamento tutto il carico della costruzione della professionalità, poiché questa si struttura soltanto in una progressione solidale e continua di momenti interconnessi fra di loro, che si fondano sulla formazione iniziale.

In questo momento, possiamo quindi distinguere chiaramente due livelli del discorso, il primo dei quali ha per oggetto la formazione del personale attualmente in servizio ed il secondo la formazione iniziale dei futuri insegnanti di Scuola materna.

Sul primo punto, è soprattutto necessario rispettare il diritto fondamentale degli operatori alla loro intelligenza personale, così da aiutarli a sapersi muovere originalmente nel testo e nelle sue implicazioni senza essere messi immediatamente di fronte a «letturre» ed «interpretazioni» più o meno precostituite ed interessate.

Venendo ora alla formazione iniziale, si tratta ormai di muoversi nel quadro determinato dalla legge che introduce i corsi universitari quadriennali di preparazione all'insegnamento nella Scuola materna ed elementare.

Non è certo qui il luogo per riprendere i nodi e le fila di un dibattito che ha segnato anche troppo a lungo le nostre vicende scolastiche. Anche in questo caso si tratta di una grande occasione – e non di una piccola opportunità – di far seguire alle teorie i fatti e di dimostrare concretamente la forza e le competenze utili a riempire di significati e di valori lo spazio che si è aperto.

Qualche preoccupazione è comunque possibile esprimerla anche qui, ed ha a che fare soprattutto con la constatazione della necessità di un grande sforzo, da parte degli organismi universitari, per entrare con piena lealtà al compito nella logica culturale e nella strumentazione funzionale di corsi per la preparazione professionale iniziale al lavoro nella scuola per l'infanzia. Non sono certamente dimensioni e strutture che si possano improvvisare, e si può anche aggiungere che fanno appello a consuetudini in larga misura estranee alle nostre tradizioni accademiche. Occorrerà trovare i modi ed i percorsi di una aperta interazione e collaborazione fra il mondo dell'università e quello della professione avanzata (gruppi culturali, associazioni professionali, centri di ricerca, scuole), altrimenti il cambiamento atteso potrebbe rivelarsi assai meno appagante di quello che ci si aspetta.

Torniamo ora a qualche considerazione nuovamente più legata al testo degli Orientamenti ed ai suoi strati di significatività.

Non è difficile rendersi conto che, soprattutto nei passaggi iniziali, il testo presenta un andamento caratteristicamente dilemmatico, costruendo un panorama per contrapposizioni di luci e di ombre, di positivo e di negativo, espressione di una inquietudine pedagogica che, almeno in documenti di questo genere, può risultare inconsueta e, pertanto, sorprendente.

C'è, insomma, un po' di «drammaticità», che non tutti hanno mostrato di gradire.

È, invece, una caratteristica da difendere, e sarebbe un cattivo servizio reso a quell'intelligenza personale di cui si diceva sottoporre il testo ad operazioni di «patinatura» rassicurativa attraverso meccanismi di esplicitazione soltanto nozionistica o di riconduzione al già noto. La drammaticità pedagogica è uno dei tratti della nostra congiuntura culturale, e fa parte del bagaglio professionale di base degli educatori rendersene pienamente conto ed avvertirne i lati e gli sfondi essenziali, innestando la novità nel segno della sfida, dell'impegno e dell'«ingaggio»; segno, in fondo, che consente di coglierne appieno il peso e l'importanza.

La Scuola materna, a questo proposito, presenta una «biologia storica» ancora giovane, aperta al futuro, densa di promettenti passaggi ulteriori, che il testo ha cercato di cogliere e di additare. Ed è solo sapendone leggere la proposta con questo senso della forza, del valore e della fiducia popolare che la scuola del bambino riesce a coagulare attorno a sé, che lo si può far lievitare, oltre le parole, verso il regno dei significati.

LA PROFESSIONALITÀ DEL DOCENTE DI SCUOLA MATERNA

Sira Serenella Macchietti*

Al lettore attento della storia della Scuola materna non sfugge l'importanza dell'azione svolta dai maestri agli effetti dell'affermazione di questa istituzione, alla quale sono stati proposti i primi «Programmi» statali soltanto nel 1914¹ cioè a quasi un secolo di distanza dalla sua origine, quando la «pedagogia» dell'infanzia era stata «definita», ricostruita, rinnovata dall'Aporti, dal Froebel, dall'esperienza agazziana e da quella montessoriana e gli asili e i giardini infantili erano già notevolmente diffusi nel nostro Paese². Alle origini di questa istituzione, pedagogicamente forte e giuridicamente debole, furono proprio le

*Docente di pedagogia, Università degli Studi di Siena

¹ Ci riferiamo al documento *Istruzioni, programmi e orari per gli asili infantili e i giardini d'infanzia* (R.D. 4 gennaio 1914, n. 27).

² In una statistica preparata da Vittore Ravà per la mostra didattica italiana all'Esposizione di Parigi del 1900 si legge che «nel 1898 gli Asili erano 2.989 (il loro numero era aumentato di 871 unità in confronto al 1889) ed erano frequentati da 324.751 bambini, mentre nel 1889 il numero dei bambini frequentanti era di 268.954. Dei 2.983 asili, 2.448 erano pubblici e 941 privati; 1.042 erano gratuiti e 1.258 a pagamento per i soli alunni agiati e 689 erano a pagamento per tutti indistintamente». Negli asili operavano «6.393 insegnanti, delle quali 1.996 possedevano la patente magistrale, 630 avevano il diploma di maestre giardiniere, 1.162 erano munite di certificati di tirocinio in altri asili e finalmente 2.605 non possedevano nessun titolo di abilitazione». Cfr. S.S. MACCHIETTI, *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età aportiiana ad oggi*, La Scuola, Brescia, 1985.

maestre e alcuni «direttori» che, con le loro associazioni, i loro congressi e le loro riviste, si impegnarono a diffondere una cultura dell'infanzia e della scuola³ e a reclamare l'intervento dello Stato, cui chiedevano di impegnarsi per dare precisi «orientamenti» programmatici agli asili ed ai giardini infantili e a liberarli dalle ipoteche dell'assistenzialismo e quindi dalla duplice dipendenza dal Ministero degli Interni e da quello della Pubblica Istruzione.

In tempi più recenti i maestri, come è avvenuto ed avviene per ogni tipo di scuola, sono stati gli artefici della sorte reale dei programmi e l'epicentro della scuola e la loro azione non si è concretizzata esclusivamente nell'interpretazione dei documenti programmatici, nella traduzione operativa degli stessi e nella vigilanza critica; essi in realtà hanno esercitato un'attività di ricerca, di documentazione, di sperimentazione che, inevitabilmente, ha trasformato i contenuti e i metodi dell'educazione che, nell'intelligente azione didattica, sono stati adeguati alle situazioni e alle singole persone.

Gli «Orientamenti» del 1991 accolgono, interpretano, organizzano questo vasto patrimonio di esperienze, confrontandolo con i contributi offerti dalle scienze pedagogiche e dell'educazione e con altre scienze umane e riconoscono il contributo offerto dai maestri alla crescita dell'istituzione, affermando che «essere insegnante di Scuola materna comporta oggi un profilo di alta complessità e di grande responsabilità e richiede la padronanza di specifiche competenze culturali, pedagogiche, psicologiche, metodologiche e didattiche unite ad una aperta sensibilità e disponibilità alla relazione educativa con i bambini».

QUALI COMPETENZE?

Una lettura attenta degli «Orientamenti» della Scuola mater-

³Ci riferiamo in particolare alla rivista «La voce delle Maestre d'asilo» (Ancona, 1904) ed a «Pro-Infantia» (Brescia, 1913), alla «Società Magistrale», all'U.N.E.I., ai direttori P. Pasquali e G. Merendi (Cfr. S.S. MACCHIETTI, *La scuola materna tra politica e pedagogia dall'età apertiana ad oggi*, cit., pp. 98-99).

na consente di rilevare come la concezione della professionalità delle maestre abbia vissuto un processo evolutivo, legato all'evoluzione della concezione della scuola del bambino che si è affermata come istituzione educativo-scolastica, in cui con la cultura si educa alla cultura, che ha una sua specificità, una propria identità, una sua autonomia pedagogica e istituzionale.

Pertanto se negli «Orientamenti» del 1958 si chiedeva all'educatrice di «partecipare alla vita del bambino con amore materno» già in quelli del 1969 le si chiedeva «una buona preparazione di base, costituita da un'elevata cultura generale e da una sicura cultura specifica di pedagogia, psicologia, sociologia, tenute costantemente aggiornate».

Negli «Orientamenti» del 1991, in coerenza con il progetto educativo che viene proposto, il discorso si amplia e nel paragrafo «Strutture di professionalità» si fa opportunamente riferimento al profilo professionale dell'insegnante e quindi alle sue competenze, alla collegialità, all'esercizio del suo diritto alla libertà d'insegnamento, alla progettazione, alla programmazione ed alla sua formazione iniziale e in servizio.

QUALE PROFILO PROFESSIONALE?

Una definizione pedagogicamente corretta del profilo professionale dell'insegnante può essere data tenendo presenti la natura, la specificità, l'identità della scuola in cui egli è chiamato ad operare, le quali a loro volta sono determinate dai soggetti che essa è chiamata ad accogliere e ad educare.

Tuttavia è da tener presente che la definizione di profili specifici per gli insegnanti di vari gradi ed ordini di scuola non può ignorare la necessità di proporre e di articolare un profilo professionale «di base», completo delle competenze necessarie all'esercizio della funzione docente (indipendentemente dalla scuola in cui si insegna) e una preparazione disciplinare e didattica generale e specifica, oltre che una formazione relativa alle scienze pedagogiche e dell'educazione, opportuna per favorire la conquista della capacità di interagire positivamente nelle situazioni educative e sociali legate alla vita scolastica.

Si tratta quindi di un profilo complesso nella cui definizione merita attenzione «la coesistenzialità» di «dimensioni diverse (epistemologiche, culturali e scientifiche, psicologiche, sociologiche, pedagogiche e didattiche) da coltivare nella formazione dei docenti».

L'attenzione per questo profilo professionale appare opportuna «per evitare un deprezzamento immediato della formazione dei maestri della Scuola materna e della scuola elementare» e sollecita però ad individuare i tratti specifici della professionalità magistrale, chiamata ad esprimersi nelle varie istituzioni scolastiche. Per quanto riguarda il profilo professionale del maestro di Scuola materna è doveroso confrontarsi con una concezione del bambino e quindi della sua scuola.

Negli «Orientamenti» del 1991 il bambino è visto «come soggetto attivo, impegnato in un processo di continua interazione con i pari, gli adulti, l'ambiente e la cultura» e alla Scuola materna si chiede di concorrere «nell'ambito del sistema scolastico, a promuovere la formazione integrale» della sua personalità «nella prospettiva della formazione di soggetti liberi, responsabili ed attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale ed internazionale».

Essa viene quindi a configurarsi come «scuola di piena educazione», cui si domanda di offrire ai bambini l'opportunità di usufruire di interventi educativi psicologicamente congruenti e quindi di effettuare esperienze quantitativamente e qualitativamente significative (dagli esercizi di vita quotidiana alle attività sociali, dalle esperienze estetiche a quelle etiche, da quelle linguistiche a quelle scientifico-matematiche e religiose). Si tratta di una scuola di «cultura», che pone al suo centro il bambino con tutto il potenziale educativo che gli è proprio e che attende di attuare e che è chiamata a coltivare le intuizioni culturali del bambino stesso (intuizioni linguistiche, estetiche, etiche, religiose, sociali, logico-matematiche, scientifiche), la sua fantasia, la sua creatività, onorando tutte le funzioni che interagiscono nella sua personalità, sollecitando il suo desiderio di apprendere, in modo che possa godere del piacere funzionale che l'apprendimento genera e quindi affermare il proprio «io forte».

In questa scuola l'insegnante viene a configurarsi come pro-

motore di apprendimento, come «orientatore», come organizzatore, come animatore, come esperto di didattica, capace di instaurare con il bambino «un'intesa educativa», che, secondo A. Perucca, «induce disposizioni recettive, di adesione, di condivisione e di orientamento ...»⁴.

Le competenze che si chiedono all'insegnante che, dovendo coltivare le intuizioni culturali del bambino, dovrà padroneggiare anche le forme culturali cui queste intuizioni corrispondono, sono quindi molte e di varia natura ed esigono il possesso di quella che comunemente e generalmente viene definita «cultura generale», che dovrà sorreggere la conquista delle competenze specifiche, necessarie per onorare e rispettare la specificità dell'educazione infantile.

In questa prospettiva assume un significato particolare la cultura pedagogica, che è un aspetto della cultura generale perché consente di conoscere una dimensione essenziale dell'umanità cioè quella educativa. Ma essa è anche un elemento la cui presenza è indispensabile nel profilo «generale» dell'insegnante cui si chiede comunque di conoscere l'educazione (le sue ragioni, il suo passato, le sue realizzazioni, i suoi problemi, i suoi traguardi...) e quindi l'antropologia, e la teleologia pedagogica e la metodologia educativa.

La competenza pedagogica è quindi alimentata dalla conoscenza della natura del sapere pedagogico, che è composito, aperto ad un ampio «cerchio» di scienze (pure, sociali ed applicate) ed essenzialmente «pratico».

All'insegnante di Scuola materna si domanda di conoscere l'educazione infantile nelle sue prospettive diverse e complementari (storiche, psicologiche, sociologiche...) quindi in quella teorica e in quella della prassi e il possesso di quegli elementi, che consentono di conquistare consapevolezza intorno all'educabilità del bambino, la natura, i compiti, le funzioni della sua scuola e di fondare pedagogicamente l'organizzazione e l'azione didattica della stessa.

⁴ A. PERUCCA PAPARELLA, *Genesi e sviluppo della relazione educativa*, La Scuola, Brescia 1987, p. 270.

D'altronde l'identità della Scuola materna è legata alla sua particolare e specifica organizzazione didattica, all'ambiente (che dovrà essere un «motivante ambiente di vita»), al clima ludico, alle esperienze che il bambino realizza, alla capacità di mediazione degli educatori e alla loro abilità nel conciliare l'intenzionalità educativa dell'azione scolastica con il rispetto della «flessibilità» e del dinamismo dello sviluppo infantile. Pertanto le competenze didattiche sono «a largo raggio» e non sono riconducibili esclusivamente alla conoscenza di tecniche, di procedure, di metodi capaci di garantire interventi «efficienti», che non sempre si rivelano educativamente «efficaci» e attenti ad ogni bambino e ad ogni «dimensione» della sua personalità.

Esse si collegano a quelle pedagogiche e si esprimono nel settore organizzativo (pensiamo all'organizzazione dell'ambiente, degli spazi, dei tempi, alle scelte del materiale, al suo uso, a quello che negli «Orientamenti» del 1991 viene chiamato «curricolo implicito» e che chiede al docente di proporsi come «regista»), e in quello della progettazione, della programmazione, della scelta, della legittimazione, della proposta delle esperienze. Al possesso di queste competenze si collega la capacità di mediazione didattica, che si esprime nella proposta di attività, nella promozione di esperienze, nella definizione e nell'utilizzazione di strategie, di materiali, di mezzi adeguati alle esigenze, alle motivazioni, alle dinamiche della vita psichica del bambino, e si configura come «cura educativa», volta a far sì che ogni soggetto conquisti quella sicurezza, che consente di esprimere il proprio io forte e di dare una prima organizzazione alle conoscenze..., e quindi a «orientare, sostenere e guidare proceduralmente il suo apprendimento».

È una mediazione che presuppone un impegno di natura ermeneutica, che chiede la lettura e l'interpretazione dei dati di conoscenza disponibili sull'infanzia, che presuppone la comprensione delle situazioni personali, l'individuazione delle abilità da attivare e della possibilità di successo degli interventi e delle strategie.

Agli effetti della realizzazione di questa «mediazione» assumono un ruolo essenziale l'osservazione occasionale, sistematica e costante dell'educando, alla quale possono appoggiarsi la progettazione educativa e l'organizzazione della scuola, che dovrà favorire interventi preventivi e personalizzati.

A questo punto, è agevole sostenere, se siamo concordi nell'affermare che la mediazione didattica è chiamata a coniugare l'intenzionalità con le condizioni di fatto, a «filtrare il quadro pedagogico-culturale progettato, per commisurararlo alle concrete situazioni e renderlo quindi praticabile e realizzabile»⁵, «che essa merita di essere considerata come un elemento centrale per la definizione dell'identità della scuola materna». «Tale identità è data anche dalla particolarità del curriculum esplicito («le cui caratteristiche sono costituite dalla specificità degli obiettivi, dei contenuti e dei metodi, dalla molteplicità delle sollecitazioni educative e dalla flessibilità nella applicazione delle proposte programmatiche»), che propone l'organizzazione di – esperienze – mirate, legittimate, illuminate di cultura, e dall'importanza che assume quello – implicito –»⁶.

La capacità di mediazione didattica rimanda quindi alla necessità di una solida formazione psicologica che può consentire di legittimare le scelte da effettuare sul piano organizzativo, su quello relazionale, su quello dell'apprendimento, di realizzare quella che Ausubel chiama «valutazione professionale complessa»⁷ e di affrontare con intelligenza pedagogica i problemi posti dall'educazione.

Le competenze psicologiche «occorrono per poter conoscere le fasi di sviluppo dell'età evolutiva, lo sviluppo delle motivazioni, le dinamiche affettive e di gruppo, i disturbi del comportamento, le necessità proposte dai portatori di handicap», i processi apprenditivi, di comprensione, di memorizzazione.

Alla formazione psicologica si collega anche la capacità di interazione educativa con i bambini e con gli adulti. Può essere opportuno, a questo proposito, far tesoro, utilizzando le cono-

⁵ B. GRASSILLI, *Per una lettura critica dei «Nuovi Orientamenti»*. *Approcci, analisi, approfondimenti, valutazioni*, in «Il Quadrante Scolastico», n. 47/1990, p. 94.

⁶ S.S. MACCHIETTI, *La scuola materna oggi: quale identità e quali prospettive interculturali*, in AA.VV., *Esperienze cultura e interculturalità* (a cura di S.S. MACCHIETTI), FISM-Roma, 1992, pp. 7-22.

⁷ A.P. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi*, trad. it., Angeli, Milano 1983, 2° ed., pp. 56-57.

scienze psicologiche di cui oggi disponiamo, della lezione della classica pedagogia dell'infanzia, che pur esprimendosi con termini diversi da quelli che noi utilizziamo, ha sottolineato l'importanza della qualità della relazione educativa, evidenziando anche come i rapporti interpersonali si evolvono e come l'educatore può sostenere la conquista dell'autonomia del bambino attraverso un cammino graduale, fatto di «scambi diretti», di interazione produttiva, di condivisione anche a carattere progettuale.

Nella prospettiva sistemica in cui si colloca l'educazione infantile emerge anche la necessità per l'insegnante di possedere competenze che consentano di onorare il versante sociale della funzione docente (rapporto scuola-società) e l'identità, la specificità, l'autonomia della scuola e quelle che offrono contributi indispensabili per poter rappresentare il bambino, oltre che nella sua concretezza psicologica, nella concretezza delle relazioni e delle condizioni sociali in cui vive.

Per la realizzazione di una Scuola materna, vista come scuola di cultura, che educa la disponibilità a conquistare ed a produrre cultura dei bambini, è da tener presente infine la necessità di possedere competenze relative ai saperi, necessarie per aiutarli ad avvicinarsi correttamente alle più significative forme culturali (lingua, religione, ecc...) ed a raggiungere «sempre più elevati livelli di sviluppo mentale».

C'è infine da ricordare che a completamento delle competenze pedagogiche e di tutte quelle cui rapidamente abbiamo accennato meritano di essere tenute presenti quelle relative alla conoscenza della scuola «come istituzione» e in particolare di quella «materna». Tale conoscenza è indispensabile per progettare e programmare l'azione didattica che, come abbiamo visto, deve sempre confrontarsi con il bambino (che deve essere considerato «la misura della sua educazione») e con la natura, le finalità, la specificità, l'identità, la dignità culturale, la funzione sociale dell'istituzione in cui viene educato ed è opportuna agli effetti della piena consapevolezza del significato del «ruolo» professionale dell'educatore e del possesso della capacità di dialogo, di confronto, di mediazione critica dell'extra-scolastico.

Il conseguimento di queste competenze, sotto certi aspetti, costituisce il traguardo della formazione iniziale ed è correlato

alla formazione psicologica, che chiede attenzione per i tratti di personalità magistrale: quali le capacità di integrazione affettivo-funzionale e di autovalutazione, il senso critico, l'equilibrio emotivo, la socialità, l'efficienza, la sicurezza.

Il possesso di questi tratti di personalità magistrale favorisce la capacità di attivare positive dinamiche affettive con i bambini e significative relazioni educative o, meglio ancora, quell'intesa di cui abbiamo già parlato.

Visto in questa prospettiva, il discorso sul profilo professionale assume ampie dimensioni e ha implicazioni profonde sul versante della deontologia professionale, sui valori, sul significato dell'esistere e dell'educare.

Giova ricordare che le competenze, le attitudini e la tensione valoriale dell'insegnante si influenzano, si incrementano e si integrano vicendevolmente per cui il profilo professionale ha una connotazione dinamica, che gli consente di definirsi e di ridefinirsi, di arricchirsi creativamente e costruttivamente ⁸.

FORMAZIONE ED ESERCIZIO DELLA PROFESSIONE

La conquista delle competenze, di cui abbiamo parlato, è affidata sia alla formazione a livello di scuola secondaria che a quella universitaria ed è potenziata dalla formazione in servizio.

Pertanto, nell'ambito dell'istruzione secondaria superiore quinquennale di natura e di livello liceale, sarà opportuno prevedere un indirizzo in cui dovrà trovare spazio un preciso orientamento per il mondo dell'educazione nel suo complesso e nelle sue varie dimensioni operative. A questo proposito, però, giova precisare che non pensiamo al conseguimento di specifiche abilità, ma alle esperienze, alle opportunità di autovalutazione, alla «preprofessionalità», all'orientamento vocazionale ed alla scoperta di sé, delle proprie attitudini e delle proprie motivazioni.

In sede universitaria sarà opportuno perseguire il compimen-

⁸ S.S. MACCHIETTI, *Profilo professionale dell'insegnante di scuola materna. Proposte per un curriculum formativo*, in AA.VV., *Bisogni di crescita del bambino e risposte della scuola materna*, Ecogeses-AIMC, Roma 1988, pp. 55-56.

to organico della formazione in tutte le sue dimensioni, a cominciare da quelle culturali. Ci appare infatti riduttivo limitare la formazione universitaria soltanto alla dimensione psico-pedagogico-sociologico-didattica e quindi attribuire caratteri di definitività e di compiutezza alla preparazione acquisita nella scuola secondaria superiore.

Ci preme inoltre ricordare (e pertanto non siamo concordi con chi ritiene opportuno studiare materie umanistico-scientifiche, estetiche, ecc. ..., soltanto nel versante della loro didattica) che, come sostiene C. Scurati, «anche le capacità operative non devono venire acquisite in maniera puramente addestrativa ma nella piena consapevolezza delle loro origini e dei loro motivi: l'università è cultura o non è»⁹.

Quindi siamo favorevoli alla definizione di un curriculum che preveda specifici insegnamenti disciplinari a carattere umanistico-estetico (linguistica, letteratura italiana, storia, storia dell'arte con varie articolazioni), a carattere scientifico (matematica, scienze della vita e della terra), a carattere filosofico-pedagogico-psicologico-sociologico (filosofia della cultura, pedagogia, storia della pedagogia, storia della scuola e legislazione scolastica, pedagogia speciale e igiene scolastica, metodologia e didattica, psicologia generale, psicologia dell'età evolutiva, sociologia dell'educazione, ecc. ...) ¹⁰.

A questo proposito è superfluo ricordare che agli effetti della formazione del professionista chiamato ad educare nella Scuola materna ciò che conta non è soltanto la proposta di alcune materie ...; infatti giova tener presente la qualità dell'organizzazione dei corsi e si dovrà pensare, pur con la dovuta attenzione alle discipline di studio, ad aree culturali con articolazioni interne, comunicanti e complementari (ad esempio quando si dice *linguistica* si pensa alla filosofia del linguaggio, all'estetica, alla lettera-

⁹ C. SCURATI, *Preparazione degli educatori di scuola materna a livello post-secondario: problemi, tendenze, prospettive*, in AA.VV., *Evoluzione e prospettive della preparazione all'educazione nella scuola per l'infanzia*, Atti del Convegno Nazionale di studio nel 68° anniversario (1925-1985) dell'A.E.I., Roma 1986, p. 81.

¹⁰ Cfr. S.S. MACCHIELLI, *Profilo professionale dell'insegnante di scuola materna ...*, cit., p. 57.

tura infantile, ...; quando si dice *storia dell'arte* si pensa anche ai linguaggi iconici e musicali ed ancora più ampio è il significato che viene attribuito alla filosofia della cultura, che è vista nella sua capacità «generativa», che sorregge i vari insegnamenti e che, impegnandosi ad individuare e a dar sottolineatura ai tratti fondamentali comuni e tipici delle diverse forme culturali, può conferire al curriculum un'intrinseca unità).

La struttura del curriculum infatti dovrà favorire un approccio organico all'orizzonte culturale, favorendo anche un impatto concreto con la problematica didattica ed educativa convenientemente sostenuta dalle conoscenze pedagogico-didattiche e socio-psicologiche.

A questo proposito è superfluo sottolineare l'opportunità di equilibrare e di rendere fra loro intercomunicabili gli apprendimenti di ordine culturale generale, quelli professionali in senso ampio (fondamenti teorici e scientifici) e quelli professionali in senso stretto (abilità didattiche, tirocinio) e che le scienze pedagogiche e dell'educazione dovranno collaborare alla costruzione della didattica delle singole discipline (che ovviamente saranno studiate anche nella loro sistematicità).

Giova precisare infine che «l'organizzazione scollegata e non finalizzata di curricula, in base a prevalenti criteri di natura monografica, non costituisce un contributo valido ad un processo di formazione professionale» e che non giova sacrificare le potenziali ricchezze dell'università (quali il respiro culturale, la consuetudine con la ricerca, l'autonomia, la libertà dei docenti nelle proposte e nello svolgimento dei programmi), incoraggiando processi di licealizzazione della stessa.

Ma non giovano neanche l'isolamento del mondo accademico ed il distacco dal mondo della scuola, che può essere invece ricco campo di ricerca.

Queste considerazioni inducono, ancora una volta, a precisare che nella definizione del corso universitario degli insegnanti si dovrà avere cura non soltanto della correttezza della proposta delle materie da insegnare e dell'equilibrato rapporto tra la formazione generale, la cultura pedagogica e la preparazione metodologico-didattica ma anche dell'organizzazione per superare il gap esistente tra teoria e pratica e recuperare la portata culturale della didattica.

È doveroso tener presente a questo proposito che la preparazione specifica, relativa al versante didattico (e non didatticistico), non potrà essere affidata esclusivamente alle esperienze di tirocinio. Essa chiede infatti di essere coltivata attraverso seminari teorico-pratici, relativi ai vari campi di esperienza, animati da insegnanti di Scuola materna («comandati presso le università?»), ma il versante teorico degli stessi richiederà la presenza di «competenze» pedagogiche specifiche e anche di tipo disciplinare.

Il carattere seminariale di questi incontri, in cui esperti di varie discipline saranno chiamati a lavorare «con gli insegnanti», per impostare «correttamente» il problema didattico, potrebbe consentire la partecipazione attiva degli studenti alla definizione di criteri di metodologia educativa e di progetti e potrebbe stimolare il loro *esprit expérimental*, l'attitudine alla ricerca educativa, al confronto, alla mediazione critica.

Considerazioni analoghe possono essere fatte per i laboratori di ricerca didattica e per le forme di assistenza individualizzata o, meglio ancora, di sostegno individuale e di esperienze sul campo.

A questo punto appare opportuno ricordare che nella formazione universitaria degli insegnanti assume una particolare importanza un rapporto dinamico e di solidarietà tra «gli insegnamenti», i seminari, le esperienze di tirocinio e di laboratorio per favorire anche la conquista della capacità di prendere coscienza dei problemi dell'educazione, il gusto della ricerca, l'attitudine all'autoriflessione, all'autocritica.

«Il potenziamento di queste – attitudini – costituisce, a nostro avviso, l'obiettivo principale della formazione universitaria degli insegnanti, la quale sarà tanto più efficace quanto più solleciterà la disponibilità a crescere in cultura (pedagogica e non), ad alimentare ed a qualificare la propria professionalità, ad arricchire la propria umanità, a porsi nella prospettiva dell'educazione permanente, in cui l'aggiornamento si configura come un momento particolare di un processo continuo – che impegna tutto il nostro essere uomini e professionisti – »¹¹.

¹¹ Ibidem, p. 62.

C'è da aggiungere, a questo proposito, che «il problema dell'aggiornamento, mentre è legato alla deontologia professionale del docente, coinvolge le istituzioni e le strutture e, per la sua soluzione, esige la presenza di strutture disponibili per coloro che intendono aggiornarsi e chiede che vengano delineate le prospettive nell'ambito delle quali possa essere compiuto – con sistematicità e successo – »¹². L'aggiornamento infatti merita di essere considerato come un «fatto di cultura» e non come mero espediente per far «crescere» la capacità didattica, anche se la formazione in servizio deve essere mirata «al sostegno per la soluzione dei problemi specifici dell'attività», motivata, non direttiva, attenta alla prassi e «creativa».

Opportunamente negli «Orientamenti» del 1991 si fa riferimento sia all'impegno personale che alla collegialità, che è chiamata ad esprimersi in particolare nella progettazione e nella programmazione. Questi impegni chiedono all'insegnante di potenziare le sue competenze e di confrontarle con i problemi forti dell'educazione e con quelle dei colleghi, favoriscono quindi la crescita professionale sia nella prospettiva relazionale che in quella didattica e culturale, l'assunzione di responsabilità e la capacità di condivisione di compiti e di corresponsabilità educative e di critica, di autocritica e di autovalutazione.

Sono queste stesse capacità, la coscienza pedagogica e del diritto all'educazione dei bambini e della natura della scuola e la sua tensione deontologica che consentono all'educatore di esercitare correttamente il diritto alla libertà di insegnamento, il cui significato è molto più ampio di quello dell'autonomia didattica, che di essa è soltanto un aspetto, infatti impegna tutto l'essere ed il farsi insegnanti. L'esercizio di questo diritto esige «un rapporto

¹² Può essere utile a questo proposito confrontarsi con il curriculum proposto dalla Commissione (istituita ai sensi della legge 9 maggio 1989, n. 168, con Decreto Interministeriale del 16 maggio 1991) di esperti per il coordinamento fra l'istituzione universitaria e l'istruzione scolastica. Segnaliamo inoltre la ricerca realizzata dalla SEZIONE DI PADOVA DELL'ASSOCIAZIONE PEDAGOGICA ITALIANA (Cfr. *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola materna. Un'indagine nelle scuole del Triveneto*, Supplemento al fascicolo n. 6 di «Prospettiva E.P.», novembre-dicembre 1992, Ed. Bulzoni, Roma 1992).

leale con la propria professione, la coscienza del valore dell'educazione, una cultura profonda e una capacità di produrre cultura, una formazione pedagogica e didattica, una responsabilità sociale, illuminata da una concezione dell'uomo, ispirata al rispetto della persona»¹³ e la volontà di contribuire al processo migliorativo della scuola.

Non è superfluo ricordare che il corretto esercizio di questo diritto è espressione della qualità professionale del docente, che è strettamente legata alla sua eticità, alla sua tensione assiologica e deontologica ed alla sua concezione dell'uomo, della sua educazione ed anche a quello che lo Spranger chiama «amore pedagogico».

¹³ S.S. MACCHIETTI, *L'insegnamento: problemi e prospettive*, in AA.VV., *Scuola media struttura e contenuto oggi* (a cura di M. Mencarelli), La Scuola, Brescia 1979, pp. 38-39.

IL CURRICOLO DEL NUOVO PROGETTO EDUCATIVO DELLA SCUOLA MATERNA

Sergio Neri*

Gli Orientamenti '91 sottolineano, fin dalle prime righe della brevissima premessa, gli elementi specifici della scolarità che caratterizzano la scuola per i bambini dai 3 ai 5 anni: «Al modello tradizionalmente prevalente della scuola materna come luogo di vita vanno subentrando più esplicite connotazioni di scuola comunque mantenute in una visione complessivamente unitaria del bambino, dell'ambiente che lo circonda e delle relazioni che lo qualificano ...». E la stessa parte iniziale degli Orientamenti si conclude con queste affermazioni: «L'ulteriore sviluppo di questa scuola si profila, pertanto, come generalizzazione di un servizio educativo di elevata qualità (...) espressione di una progettualità politica o pedagogica consapevole delle sfide provenienti dalle nuove dinamiche della cultura e della società e in grado di tradurre nei fatti la convinzione che l'infanzia rappresenta una fase ineludibilmente preziosa dell'educazione dell'uomo e del cittadino».

La lunga citazione ha il pregio di porre con immediata chiarezza il senso di una scelta che la Scuola materna effettua sulla base del nuovo progetto politico, culturale e pedagogico delineato negli Orientamenti '91, scelta in cui si iscrive a pieno titolo la

*Ispettore tecnico

nozione di curricolo. Si tratta, infatti, di abbandonare un universo educativo in cui rientrano le scuole materne a cosiddetto *modello familistico*, caratterizzato da un ambiente informale, prevalentemente ludico e in cui l'attenzione è diretta essenzialmente ai processi di socializzazione e alla qualità delle relazioni interpersonali, e passare a un altro universo in cui rientrano le scuole materne a cosiddetto *modello scolastico*, più didatticamente orientato, in cui l'apprendimento assume una posizione sempre più rilevante, senza con ciò perdere di vista l'importanza delle relazioni e della qualità del contesto logistico, funzionale e organizzativo.

UNA SCELTA EUROPEA

La scelta effettuata dalla Scuola materna italiana pare del tutto coerente con quanto avviene negli altri Paesi europei, anche se, ovviamente, con sfumature diverse dovute sia alla storia di ciascun Paese sia alla funzione che viene assegnata alla famiglia e alla comunità locale sulla base di tradizioni sociali, politiche e religiose che permangono anche durante il processo di unificazione in corso. Per tutti, comunque, pare essere importante la convinzione che la Scuola materna possa raggiungere i suoi scopi e quindi realizzare un'educazione valida e qualificata soprattutto tramite il sostegno e la collaborazione dei genitori e della comunità circostante, per la quale la Scuola materna costituisce forse il luogo educativo su cui gioca un interesse più diretto, pervasivo e fiducioso.

Sono tendenze di sviluppo, emerse all'inizio degli anni Ottanta (si vedano, in proposito, due fondamentali documenti: il Rapporto Goutard del 1979 e il Rapporto Van Der Eyken del 1981), che hanno trovato riscontro nei documenti programmatici che molti Paesi europei hanno prodotto nell'ultimo decennio. Si tratta di orientamenti molto generali che hanno creato però una piattaforma di convinzione sufficientemente generalizzata e condivisa, che vale la pena sottolineare in alcune parti essenziali:

— la centralità del bambino e la capacità educativa della famiglia;

— la necessità di assicurare la continuità della formazione del bambino e l'indispensabilità dell'esperienza scolastica pre-elementare come occasione unica per vivere esperienze sociali e culturali;

— la convinzione che il servizio scolastico per il bambino dai 3 ai 5 anni non debba rientrare nell'ambito dell'obbligatorietà: si preferisce lasciare ampia libertà di scelta alla famiglia, operando piuttosto perché si crei una mentalità favorevole alla frequenza della Scuola materna;

— il riconoscimento del diritto del bambino all'educazione e all'istruzione tramite il potenziamento di strutture per l'infanzia tra le quali è prioritaria la scuola materna;

— la rivalutazione dell'adulto-educatore nella Scuola materna e quindi l'affermazione della necessità di un docente professionalmente capace e preparato;

— la necessità di rispettare l'unicità del bambino e quindi le differenze individuali a cui debbono corrispondere percorsi formativi personalizzati. A ciò occorre aggiungere una crescente attenzione al dialogo tra culture diverse e distanti;

— la centralità del rapporto di continuità con la Scuola elementare, con specifica attenzione al segmento tre-otto anni e alle implicazioni pedagogico-didattiche che la sua progettazione comporta;

— l'attenzione al rapporto momenti formali/momenti informali, espressione-comunicazione/linguaggio logico-causale e, più in generale, al tema delle competenze con particolare riguardo allo sviluppo cognitivo.

Ciò che sembra un orientamento comune è l'abbandono dell'idea che la Scuola materna debba avere come obiettivo la *compensazione* e l'assunzione dell'idea di *attivazione*. Emerge la convinzione, in altri termini, che le strategie educative, dirette ad affermare il diritto allo studio e le pari opportunità educative, debbano muovere dalla realtà del singolo bambino, dalle sue capacità e dalle sue competenze che vengono accettate e valorizzate come le leve e le risorse per la realizzazione di momenti di «formazione assistita».

La Scuola materna sembra affermarsi dunque, anche a livello

europeo, sempre più come vera scuola, prima occasione di apprendimento formale diverso da quello che avverrà alla scuola elementare ma non per questo meno colto, intenzionale, programmato. In questo contesto si colloca anche il richiamo a un ambiente ispirato a un clima conviviale entro cui si afferma la necessità di aiutare il bambino a costruire e conquistare valori fondamentali capaci di offrirgli la sicurezza di radici affettive, oltre che cognitive.

LUOGO SPECIFICO

Il concetto di scuola emerge con caratteri specifici rispetto a quello di ambiente e di famiglia. La Scuola materna si propone, infatti, come luogo specifico, anche se non esclusivo dell'educazione, caratterizzato da un esplicito richiamo alla natura culturale e apprenditiva del suo progetto, avendo lo scopo di operare «nella prospettiva – affermano gli Orientamenti – della formazione di soggetti liberi, responsabili e attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale e internazionale». Il termine scuola, di conseguenza, non viene utilizzato in forma genericamente estensiva, ma designa quel particolare momento della vita dell'individuo nelle nostre società in cui egli viene posto intenzionalmente e consapevolmente di fronte alla ricchezza del «deposito alfabetico-culturale» su cui l'umanità è andata costruendo la sua storia e la sua identità, sociale e individuale.

È evidente che si tratta del primo momento di una storia scolastica che sarà inevitabilmente lunga (è bene avere sempre presente che il bambino che entrerà nella scuola nel prossimo settembre 1993 molto probabilmente si troverà ancora all'interno di un circuito scolastico nel 2010 ...) e quindi dovrà proporsi con ricchezza di sfaccettature e di opportunità se vuole puntare a una formazione multilaterale dell'allievo che si trova costretto comunque a frequentarla. E in questo contesto sembrano svanire anche quelle contrapposizioni «storiche» tra anticipazionisti e non anticipazionisti, fra cognitivisti e non cognitivisti, tra scuola come vita quotidiana e scuola come momento specifico di educazione formale, di «esercizio puramente intellettuale», tra i fautori di un ambiente totalmente privo di regole e ricco solo di momenti

informali e coloro che invocano una scuola tout court ...

Siamo finalmente alle prese con una scuola che ha caratteristiche sue proprie perché si pone in un momento specifico di rapporto tra il bambino e la sua famiglia e, contemporaneamente, in quella delicata fase di primo approccio esplicito con la cultura formale che può giocare un ruolo determinante sull'atteggiamento futuro del bambino.

Quel che si intende sottolineare preliminarmente è che il progetto educativo delineato dagli Orientamenti '91 non può essere interpretato esclusivamente in chiave cognitivista ma neppure può sostenersi una lettura puramente ludico-informale come se nulla fosse cambiato rispetto al passato e al modello di scuola messo a punto alla fine degli anni Sessanta.

Le condizioni storico-sociali di quel periodo si presentavano fondamentalmente diverse da quelle attuali e le stesse ricerche scientifiche sulla natura sociale del bambino, facevano, almeno in Italia, i loro primi passi. Non si tratta, in altri termini, di contrapporre due modelli di scuola o di ritenere l'uno sbagliato rispetto all'altro, ma di fare i conti con le mutate condizioni attuali e, soprattutto, con la difficoltà di formulare immagini del futuro in una società così caratterizzata dai cambiamenti, dall'incertezza, dall'instabilità della struttura parentale, dalla mobilità, dalla ricchezza del mondo delle comunicazioni, ecc.

Diventa importante allora non disperdere il patrimonio di esperienze e di competenze che si è andato gradualmente ma concretamente accumulando in modo che esso possa costituire una risorsa irrinunciabile per il futuro. Ancora una volta si tratta di agire mediando intelligentemente tra continuità e discontinuità.

Così a tutti gli apporti che sono stati realizzati in termini di predisposizione di un ambiente accogliente e con spiccate funzioni educative e al patrimonio di sensibilità e di disponibilità che si è formato tramite le precise attenzioni alla vita di relazione che caratterizza la scuola materna, occorre aggiungere l'importanza che assume nella vita del bambino l'incontro esplicito con la cultura storicamente e socialmente determinata, sotto la guida di un docente finalmente identificato come un operatore colto, professionalizzato e capace di agire intenzionalmente, programmaticamente.

IL CURRICOLO

Al centro del nuovo progetto si colloca, quasi naturalmente, il curricolo definito non casualmente nel «Rapporto di medio termine», inviato e discusso da tutti i docenti e i direttori della Scuola materna statale e non, come «un insieme interrelato di procedure» di scelta relative a:

- finalità, obiettivi (generali e specifici, trasversali e longitudinali);
- aree e campi di esperienza;
- metodologie e strategie didattiche;
- verifiche dei processi e dei risultati formativi.

«Esso offre – prosegue il documento intermedio della Commissione ministeriale per la revisione degli Orientamenti – dei criteri di riferimento cui si richiameranno gli insegnanti nell'interpretare, attraverso l'attività di programmazione collegiale, gli indirizzi generali degli Orientamenti (o Programmi) e insieme un metodo di costruzione di una specifica proposta progettuale. Con questa metodologia si può contestualizzare la proposta specifica in rapporto alle condizioni dei bambini con cui l'insegnante opera, ai livelli di competenza, al contesto socioculturale, agli atteggiamenti dei genitori» .

Il curricolo, dunque, non è confondibile con il Programma. Quest'ultimo corrisponde per lo più a un insieme di contenuti educativi e di apprendimento. Il curricolo, invece, «organizza il complesso delle condizioni che rendono possibile l'azione educativa e didattica di un determinato livello di scuola» .

Il passaggio successivo è facilmente individuabile e corrisponde alla necessità di individuare le caratteristiche fondanti del curricolo di scuola materna, in modo da costituire un rapporto funzionale tra il progetto generale di riferimento (gli Orientamenti '91, nel nostro caso) e quell'insieme interrelato di procedure di scelta a cui si è appena fatto ricorso, tra un documento istituzionale e l'assunzione di responsabilità, collegiale e individuale, da parte degli operatori scolastici.

Di nuovo i documenti ufficiali ci aiutano nell'individuazione

del carattere di fondo di un curriculum per la scuola del bambino. Esso, infatti, deve essere caratterizzato:

— *da specificità di obiettivi, contenuti e metodi*: essi debbono corrispondere ai modelli di sviluppo e ai bisogni educativi del bambino dai tre ai cinque anni, perché solo in tale modo realizzano finalità e funzioni della scuola materna. È importante sottolineare il richiamo sia alla natura del bambino e alla sua esistenza come singolo sia al fatto che la sua crescita avviene sempre in un contesto storico, culturalmente e socialmente definito, con cui occorre fare i conti quando si opera sul piano della formazione;

— *da multidimensionalità di sollecitazioni educative* corrispondenti alla molteplicità delle intelligenze infantili, dei sistemi simbolici e dei campi di esperienza in cui si possono esercitare, che garantisca insieme approfondimenti settoriali e integrazioni intorno a proposte di attività;

— *da notevole flessibilità nell'applicazione delle proposte didattiche*, che tenga conto della variabilità individuale, dei tempi e dei ritmi di apprendimento, degli stili cognitivi e di personalità, delle motivazioni e degli interessi dei bambini.

Tali caratteristiche rimandano e includono i processi evolutivi, costruttivi e interattivi e, più in generale, il concetto di uomo cui si fa riferimento e i campi disciplinari e le loro logiche interne.

Siamo su un terreno particolarmente delicato e importante, in cui le finalità e i campi di esperienza vengono definiti tramite riferimenti di natura procedurale e epistemologica e comunque sono collocati all'interno degli Orientamenti, da cui il curriculum deriva (e non viceversa): è il testo programmatico nazionale, insomma, che esplicita e motiva le finalità della scuola materna; sta agli insegnanti individuare gli elementi essenziali del progetto educativo-didattico costituiti in base alla struttura curricolare.

GLI ELEMENTI ESSENZIALI DEL CURRICOLO

La struttura curricolare del progetto educativo-didattico si basa – è detto negli Orientamenti '91 – «sulla stretta interrelazio-

ne» fra finalità educative, dimensioni di sviluppo e sistemi simbolico-culturali.

Vale quindi la pena esaminarli partitamente, in modo da poter disporre di sufficiente chiarezza quando li si assume in una «coerente concezione educativa» perché concorrano ad articolare una «serie ordinata di campi di esperienza educativa» in base ai quali i docenti dovranno orientare la concreta attività di scuola.

a) *Finalità della scuola*: la loro determinazione deriva «dalla visione del bambino come soggetto attivo, impegnato in un processo di continua interazione con i pari, gli adulti, l'ambiente e la cultura». E subito dopo si pongono i traguardi che la scuola deve perseguire consentendo ai bambini e alle bambine di raggiungerli. Si tratta di traguardi *avvertibili* «in ordine all'identità, all'autonomia e alla competenza».

Siamo in presenza di traguardi che debbono essere concretamente individuati e, nello stesso tempo, debbono essere visti come mete a lungo termine, come vere e proprie tendenze verso le quali muovere sapendo che saranno fatte proprie da chi verrà dopo la scuola materna. Più specificatamente, gli Orientamenti affermano che per *maturazione dell'identità* si debba intendere il rafforzamento dell'io del bambino sotto il profilo corporeo, intellettuale e psicodinamico. Ciò comporta sia una vita relazionale sempre più aperta sia il progressivo affinamento delle potenzialità cognitive.

All'interno di questo processo la Scuola materna si presenta «come un luogo particolarmente adatto a orientare il bambino e la bambina a riconoscere ed apprezzare l'identità personale in quanto connessa alle differenze fra i sessi e insieme a cogliere la propria identità culturale ed i valori specifici della comunità di appartenenza, non in forma esclusiva ed etnocentrica, ma in vista della comprensione di comunità e di culture diverse dalla propria». In questo ambito l'invito ad aiutare il bambino a vivere «in modo equilibrato e positivo» i propri stati affettivi, a esprimere e controllare i propri sentimenti e le proprie emozioni, a dare corso alla curiosità, ecc. assume un respiro ampio e culturale produttivo che dà alla didattica un'intenzionalità e un sostrato culturale che vanno ben al di là dei semplici accorgimenti metodologici in cui

per molti ancora si sostanzia la vita della scuola materna.

Importa pure cogliere le tre finalità indicate in un rapporto dinamico tale per cui l'assunzione di *competenze* (percettive, comunicative, organizzative, motorie, linguistiche, ecc.) potenzia e sostiene la conquista dell'*autonomia* (capacità di orientarsi, di fare scelte autonome in contesti relazionali e normativi nuovi, di aprirsi alle scoperte e al diverso, di accettare lo spaesamento come occasione per indagare e esplorare il nuovo ... fino allo sviluppo della libertà di pensiero, anche «come rispetto della divergenza personale»), la quale, a volte, è un ingrediente fondamentale per quella maturazione dell'*identità* di cui si è detto a sufficienza. Tale rapporto dovrebbe favorire il costituirsi di un *circuito virtuoso*, capace di dare significato e senso al lavoro scolastico del docente e positività alle azioni del bambino. Si vuole dire, in altri termini, che il bambino deve poter ritrovare *coerenza* nello svolgersi delle attività all'interno della scuola proprio prendendo coscienza del fatto che l'assunzione delle competenze, messi a disposizione, favorisce la conquista di ulteriori autonomie e questo dà robustezza alla maturazione della sua identità. Se non si innesta questo circuito, ma se le competenze rimangono fini a se stesse, pure esercitazioni per quanto piacevoli, allora ben presto la scuola si rivela come luogo artificioso, noioso e ripetitivo, privo della capacità di «consentire ai bambini e alle bambine di raggiungere avvertibili traguardi» .

Questo primo traguardo ha carattere per così dire *istituzionale*. Corrisponde alla parte prescrittiva del testo ministeriale, costituisce l'impegno che l'istituzione statale richiede ai propri operatori, si configura come il «patto» che implicitamente si stabilisce tra utenti del servizio (i bambini e i loro genitori) e chi fornisce il servizio (lo Stato tramite i suoi operatori professionali).

b) Il secondo elemento essenziale del curriculum è dato dalle *dimensioni di sviluppo*. Esse sono individuate essenzialmente in due grandi direttrici fondamentali: l'*insieme degli aspetti cognitivi* (che contiene tutte le diverse componenti percettivo-motorie, logiche, creative, comunicative, ecc.) e l'*insieme degli aspetti emotivi e socio-affettivi* (che contiene le componenti proprie dei rapporti con gli altri, della gestione e del riconoscimento della

propria vita emotiva e affettiva, della costruzione e uso delle relazioni sociali, della vita interiore, ecc.).

Il bambino che ci viene consegnato dagli Orientamenti (e che corrisponde a quello disegnato da tanta letteratura scientifica degli ultimi decenni, oltre che confermato dalla pratica educativa di tanti docenti) è un individuo che già a tre anni, e forse anche prima, si configura come una *persona competente* (anche se ciascuno è diversamente competente rispetto all'altro ...), un interlocutore capace e valido dell'adulto (se questi riesce ad essere, a sua volta, un interlocutore capace e valido rispetto al bambino...), ricco di potenzialità che attendono di essere esplorate e attivate, dotato di una «rilevante forza esplorativa e riflessiva, aperto alla acquisizione di forze e di ricchezze ulteriori ma – nello stesso tempo – provvisto di tutti quei tratti di debolezza e di bisogno di protezione che ne richiedono e ne giustificano pur sempre l'affidamento alla responsabile cura di un adulto».

Ora è da mettere in evidenza che tali dimensioni si sviluppano all'interno di un contesto socio-culturale ben determinato storicamente in quanto l'ambiente di vita è profondamente e incisivamente caratterizzato dalla presenza di artefatti (materiali e linguaggi simbolici) che costituiscono l'habitat integrante della vita di ogni bambino. Con ciò si vuole sottolineare che anche le funzioni psicologiche sono funzioni storiche, nel senso che i sistemi simbolici, materiali, comunicativi, ecc. in cui viviamo sono trasmessi da una generazione all'altra in un percorso progressivo di accumulazione entro cui la scuola gioca un ruolo fondamentale e che, pur essendo gli artefatti così determinanti nella costruzione del pensiero e, più in generale, della vita interiore delle persone (sentimenti, emozioni, intuizione, cognitività, ecc.), diventa fondamentale collocare, interpretare e dare significato alle attività e alle scelte delle persone, e quindi anche del bambino, sempre all'interno di *contesti di vita reali*.

Diventa essenziale, allora, leggere *ecologicamente* lo sviluppo e quindi ritenerlo un insieme (o un sistema?) interrelato di processi vitali che si svolgono in contesti culturali appropriati, in cui assumono grande importanza i sistemi simbolico-culturali.

c) Siamo così giunti al terzo elemento costitutivo del curricolo: i *sistemi simbolico-culturali*. Siamo in presenza di un apporto

del tutto nuovo per la scuola dell'infanzia, di un tema centrale nello studio dei processi evolutivi da quando l'interesse degli studiosi si è spostato dai prodotti o dalle attività mentali in sé ai *veicoli simbolici*, i *media*, di cui la mente si serve per esprimere, comunicare e dare forma e leggibilità ai significati, agli eventi. Si tratta di una competenza tipicamente umana, che si inserisce, come abbiamo visto, strettamente e con effetti determinanti, nella cultura in cui l'uomo vive. Infatti, la cultura di appartenenza svolge una funzione di fonte di strumenti espressivi, produttori di significato, nel rapporto che l'uomo (e quindi anche il bambino) ha con la realtà sia fisica sia sociale.

In sintesi, il testo programmatico ci dice che «i sistemi simbolici raccolgono e ordinano complessi di significati culturalmente e storicamente determinati», grazie ai quali diventa possibile:

— trasmettere informazioni variamente codificate, rendendo così possibile appropriarsi dell'esperienza riproducendola, rendendola comunicabile, evocabile, confrontabile, progettabile: in una parola, riproducibile al di là del tempo e dello spazio in cui essa è avvenuta;

— costruire rappresentazioni di aspetti significativi della realtà e quindi metterli nella condizione di dividerli, discuterli, confrontarli e riprogettarli;

— stabilire comunicazioni e scambi a livello interpersonale, socializzando le prospettive dei singoli e partecipando a quelle degli altri.

Il bambino costruisce continuamente simboli (materiali, come avviene quando effettua giochi di finzione, o astratti, come la parola, l'immagine, il segno ...) e li immette in un sistema simbolico come costruzione culturale (il sistema linguistico, la danza, la pittura, ecc.) fino a disporre di *quadri di competenza* via via più complessi ed efficaci.

Ciò rimanda alla preparazione e alla competenza degli insegnanti, i quali debbono essere in grado di predisporre e organizzare attività didattiche adeguate allo sviluppo delle capacità simboliche del bambino. E questo perché proprio attraverso un percorso educativo connesso ai quadri di competenza propri dei

diversi sistemi simbolico-culturali (lingua italiana, matematica, scienze, musica, ecc.) diventa possibile al bambino:

— raggiungere e realizzare sempre più elevati livelli di sviluppo mentale (e qui mentale è usato in maniera estensiva e riguarda l'intera vita dell'individuo e non solo l'aspetto razionale, così come deve intendersi secondo una lettura corretta del cognitivismo);

— promuovere in se stesso l'emergere di una pluralità di forme di intelligenza in cui si manifestano forti variabilità individuali;

— favorire l'osservazione di interrelazioni e connessioni esistenti all'interno di tale variabilità e riconducibili ad alcune competenze di base, che costituiscono, come si è visto, parte integrante delle finalità della scuola materna.

Siamo in presenza di un vero e proprio paradigma scientifico che rappresenta un momento di svolta nello studio (e nell'educazione) dell'intelligenza umana.

IL CURRICOLO ESPlicito

L'interrelazione dei tre elementi fondamentali (finalità, dimensioni di sviluppo, sistemi simbolico-culturali) dà luogo ai *campi di esperienza*, che costituiscono « contesti di esercizio rivolti allo sviluppo di una pluralità di forme di intelligenza in cui si manifestano forti variabilità individuali» (Pontecorvo). I campi di esperienza sono definiti, di conseguenza, dagli Orientamenti come «i diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino e quindi i settori specifici e individuabili di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, e persegue i suoi traguardi formativi nel concreto di un'esperienza che si svolge entro confini definiti e con il costante suo attivo coinvolgimento. Ciascun campo di esperienza, proseguono gli Orientamenti, presenta i suoi peculiari esiti educativi, percorsi metodologici e possibili indicatori di verifica ed

<p>[Redacted]</p>	<p>[Redacted]</p>	<p>[Redacted]</p>
<p>[Redacted]</p>	<p>[Redacted]</p>	
<p>[Redacted]</p>	<p>[Redacted]</p>	<p>[Redacted]</p>
<p>[Redacted]</p>	<p>[Redacted]</p>	<p>[Redacted]</p>

[Redacted]

implica una pluralità di sollecitazioni ed opportunità» .

Si tratta di un terreno molto aperto, affidato in buona parte alla competenza e alla sensibilità degli operatori scolastici, chiamati a definire: le *finalità* che ciascun campo di esperienza consente di perseguire in ordine alle competenze, all'autonomia e all'identità; le *dimensioni di sviluppo* volta a volta privilegiate tenendo conto della variabilità individuale dei ritmi, dei tempi e degli stili di apprendimento oltre che delle motivazioni e degli interessi dei bambini (ed un posto particolare assumono in questo ambito i problemi relativi ai bambini disabili o a quelli svantaggiati socio-culturalmente); i *sistemi simbolico-culturali* in rapporto ai contenuti che li contraddistinguono e caratterizzano, agli strumenti di indagine che sono loro propri, al loro modo di essere organizzati e di « capire» il mondo.

È di grande aiuto ai docenti ricordare quanto ha messo a punto Clotilde Pontecorvo, durante una fase di lavoro della commissione ministeriale, per l'individuazione di un criterio unitario e produttivo a cui fare ricorso, come fosse una sorta di « istruzione per l'uso» nella messa a punto dei campi di esperienza:

1) né le finalità né le singole dimensioni di sviluppo definiscono un campo di esperienza perché esse sono ritrovabili in più campi;

2) per definire un campo ci vuole almeno un sistema simbolico di riferimento, ma uno stesso sistema simbolico non si ritrova in due campi di esperienza;

3) finalità educative e dimensioni di sviluppo in interazione con il/i sistemi simbolici di riferimento sono la base per l'individuazione degli obiettivi del campo;

4) i sistemi simbolici di riferimento del campo costituiscono la base per l'individuazione delle metodologie specifiche in rapporto con la didattica generale propria della scuola dell'infanzia (basata sul gioco, l'esplorazione, l'interazione sociale).

Si tratta di criteri che possono rendere più facile non solo l'individuazione e la definizione operativa del campo di esperienza, ma che guidano efficacemente il lavoro di programmazione che consegue alla messa a punto del curricolo.

Il curricolo esplicito, costituito come si è visto dai campi di esperienza, rappresenta la parte maggiormente innovativa della Scuola materna così come è stata delineata nel progetto ministeriale. Esso è il cuore della nuova scuola, l'elemento che fa compiere un salto qualitativo a questa istituzione educativa e la pone, con pieno titolo, all'interno del sistema scolastico di base, così come ha ufficialmente riconosciuto il recente decreto ministeriale sulla continuità. È quindi importante concentrare molte risorse culturali e professionali su di esso, sapendo però che solo una preparazione anche disciplinare dell'insegnante di Scuola materna potrà rappresentare un prerequisito fondamentale perché il curricolo dei campi di esperienza possa decollare e proporsi come un'effettiva opportunità formativa per tutti i bambini che frequentano la scuola materna. Tuttavia il prestare esclusiva attenzione a questo curricolo può diventare particolarmente rischioso per la scuola materna. Occorre, infatti, dare continuità a tutti quegli aspetti della Scuola materna che appartengono alla tradizione migliore e più originale di questo grado della scolarità. Ci riferiamo a *due curricoli* che più o meno implicitamente sono presenti nel progetto educativo della nuova materna e che non possono essere assolutamente dimenticati.

Il testo ministeriale fa riferimento a un *curricolo implicito* che «influenza il comportamento degli operatori della scuola e il significato che essi attribuiscono alla loro attività e che si ripercuote sulla qualità stessa dell'esperienza del bambino». Ci riferiamo all'*aspetto organizzativo* (tempi, spazi, modalità di aggregazione dei bambini, laboratori, sezioni, spazi comuni, spazi «specializzati», ecc.) che non può essere relegato al rango di una pura funzione logistica. Esso deve essere programmato e variato in consonanza con i campi di esperienza e con il maturare di quell'autonomia e di quell'identità che consente uno svolgersi della vita quanto mai ricco di influenze sull'apprendimento e sul clima complessivo dello stare assieme. In questo quadro trovano particolare attenzione le attività ricorrenti della giornata (entrata, uscita, pranzo, servizi, eventuale sonno, ecc.) non come meri momenti sussistenziali ma come spazi vitali importanti che costituiscono parte investimenti culturali e educativi diretti e parte il tessuto che dà coerenza, unita-

rietà e significato allo scorrere del tempo e al succedersi delle attività. Accanto a questo curriculum se ne evidenzia un altro, che possiamo chiamare *integrato* e integratore, in quanto si propone di garantire lo sfondo, il contesto, l'atmosfera che sancisce il senso di appartenenza, la condivisione di sentimenti ed emozioni, l'apporto più generale per la creazione di un immaginario comune entro cui collocare la vita di relazione, le speranze per il futuro; il gusto di fantasticare assieme, il piacere di quella cultura conviviale troppo sovente estranea ai fatti educativi. Ci riferiamo a quella nozione di *qualità della vita*, presente fin dalle prime parti degli Orientamenti, e troppo sovente dimenticata per un efficientismo che non ha senso se non all'interno di un contesto gratificante e sicurizzante. Così le feste, la narrazione, il fantasticare affettivo e morale nel senso bruneriano, il condividere il cibo e i giocattoli, ecc. debbono rientrare in un curriculum che si affianca e si intreccia con quello dei campi di esperienza.

CURRICOLO E PROGRAMMAZIONE

La nozione di curriculum rimanda inevitabilmente all'azione programmatoria. Non c'è spazio per trattare di programmazione conseguente al curriculum, ma si vuole almeno dire, in chiusura, che l'idea di un curriculum (o di più curricula) alla Scuola materna rimanda inevitabilmente all'idea di un percorso quanto mai flessibile. E allora diventa molto importante riuscire a coniugare funzionalmente i vari modelli di programmazione che sono oggi a disposizione dei docenti in modo da evitare l'appiattimento «scolastico» delle opportunità che deve offrire la scuola materna.

Si vuole dire che occorre esplorare vari tipi di programmazione (per obiettivi, per concetti, per situazioni, per sfondo, ecc.) e cogliere le diverse funzioni a cui essi obbediscono. E poi, molto probabilmente, dare luogo a forme di programmazione capaci di utilizzare, volta a volta, l'una o l'altra sulla base delle esigenze che la vita della scuola pone in evidenza e, soprattutto, con l'intento di favorire un protagonismo del bambino all'interno di un contesto ricco di fatti di cultura e di relazioni, in cui anche l'imprevisto e il caso possono trovare risposte positive e formative.

IL SIGNIFICATO DEI CAMPI DI ESPERIENZA EDUCATIVA

Giovacchino Petracchi*

PERCHÉ I «CAMPI DI ESPERIENZA EDUCATIVA»?

Pare utile non disattendere quelle perplessità che denominazioni quali *campi di esperienza educativa* e quali quelle che stanno a capo di ogni «campo di esperienza» possono aver suscitato. Perché *campi di esperienza* e non semplicemente *attività educative* come nella tradizione? Ancora, perché «Il corpo e il movimento», «I discorsi e le parole», ecc., invece di «Educazione motoria», «Educazione linguistica»? Va ricordato subito che non si tratta di innovazioni nominalistiche: le nuove denominazioni sono coerenti coi principi psicologici e pedagogico-didattici che sostengono le linee innovative degli Orientamenti 1991. È risaputo che al concetto di «campo» dedicò particolare attenzione Lewin, che lo definì come «la totalità di fatti coesistenti che sono concepiti come mutualmente interdipendenti». Una totalità nella quale interagiscono quei fattori psicologici che influenzano il comportamento di un individuo in un dato tempo: ad esempio, il movimento, la comunicazione, l'esigenza di simbolizzazione, ecc. Raffigurando questi concetti nelle situazioni di vita dei bambini

*Ispettore tecnico centrale a riposo

possiamo ricavare che *nella dimensione della quotidiana esistenza ciascuno di quei piccoli esprime le sue esigenze di crescita e di affermazione di sé in un ambito che si profila come un «campo di esperienza»*: ambito nel quale il bambino agisce sollecitato da istanze psicologiche quali quella di agire per capire, quella di porsi in relazione.

Non è dubbio allora che utilizzando la denominazione «campi di esperienza» si sia voluto porre in evidenza la condizione dei bambini: sono soggetti sollecitati dal bisogno di conoscere e capire e gestiscono il loro rapporto con la realtà coinvolgendosi nella esperienza. Coinvolgimento da non considerare come atteggiamento di accettazione passiva degli stimoli dell'ambiente: è bensì atteggiamento motivazionale che ha la sua prima ragione nell'istanza formativa. Con la enucleazione dei *campi di esperienza* si è voluto segnalare che fondamento della iniziativa educativa della scuola materna non può essere che quel tessuto esperienziale con il quale i bambini, anche senza la mediazione degli adulti, interagiscono per acquisire competenza. Apprendimento della lingua materna, «matematica parlata», capacità di convivere nel gruppo, ecc. sono palesi manifestazioni di quella condizione dei bambini, i quali percepiscono, apprendono provocando cambiamenti nella loro personalità. Si dirà che questa è la condizione dei bambini prima del loro ingresso nella scuola. Qui interviene un fattore nuovo: la scuola si propone finalità che, intenzionalmente, vuole conseguire. Tale intento altera il rapporto che i piccoli non ancora scolarizzati hanno con l'ambiente? Rapporto che pare aver fondamento nella spontaneità degli interessi e dei desideri?

Non è congruo esasperare il ruolo della spontaneità personale: anche nella esperienza che precede l'ingresso nella scuola i bambini non possono sottrarsi al confronto con l'ambiente – quello familiare e quello sociale – che indirettamente e spesso non intenzionalmente orienta il vissuto dei piccoli. Tuttavia nella prima scuola – appunto la scuola materna – l'intervento si fa intenzionale e organico e si indirizza alla promozione di tutte le risorse dei piccoli nel contesto di formazione della personalità. Ciò dovrebbe rendere esplicito il significato del termine «educativa» aggiunto a «campi di esperienza»: pare aver ragione Olson quando valuta le esperienze del bambino precedenti la scolarizza-

zione come «forme di esperienza contingenti». Il che vuol dire che soprattutto nella scuola materna i piccoli devono trovare incentivi per essere aiutati a dare alle loro esperienze maggiore organicità e significatività.

A conforto di queste considerazioni interpretative va aggiunto che le denominazioni poste a capo di ogni «campo di esperienza» sono pertinenti l'innovazione. Se, come si è rilevato, il quadro di riferimento per la progettazione e l'attuazione dell'intervento didattico deve essere la esperienza nella quale il bambino si coinvolge, utilizzando la tradizionale denominazione di *attività educative* saremmo caduti in contraddizione, perché le enunciazioni «educazione intellettuale» o «educazione linguistica», ecc. segnalano il quadro di insegnamento che la scuola era tenuta a impartire. Parlando di «corpo e movimento», di «discorsi e parole», di «sé e l'altro», ecc., focalizziamo il «campo di esperienza», cioè quella «totalità» di cui si diceva sopra all'interno della quale il bambino vi è fattore costitutivo che interagisce corrispondendo il proprio bisogno di realizzazione. Parlare di «corpo e movimento» vuol dire avere presente che l'educazione motoria nella scuola materna trova attuazione nel movimento tramite il quale il bambino si pone in rapporto col mondo; parlare di «discorsi e parole» significa che le capacità comunicative vanno promosse dall'interno della medesima esperienza del dominante rapporto comunicativo-espressivo con gli altri. E, analogamente, l'interazione fra «sé e l'altro» non può essere coltivata con enunciazioni meramente assertive, ma attraverso il riconoscimento pratico e l'interiorizzazione di norme e valori che sottendono l'esistenza personale e la relazione sociale.

STRUTTURA CURRICOLARE E CAMPI DI ESPERIENZA EDUCATIVA

Le considerazioni che precedono non esauriscono la ricerca dei significati dei «campi di esperienza educativa». In effetti, si è circoscritta l'attenzione all'atto di apprendimento in relazione all'esperienza: ossia, per dar senso ai campi di esperienza si è sottolineata la correlazione funzionale fra il vissuto e il processo apprenditivo. Tutto questo lo si è interpretato quale dinamica psi-

cologica e, perciò, ne abbiamo ricavata una nozione universale, riferibile a ogni soggetto umano. Qui, però, *dobbiamo decodificare i termini di una situazione educativa nella quale gli educandi – appunto i bambini della scuola materna – sono persone storicamente situate*. Per cui *il rapporto* che correla l'ambiente e le sue sollecitazioni all'individuo *va intessuto in un contesto*.

Negli Orientamenti questa problematica viene risolta col ricorso al curricolo. Quella di curricolo è una nozione sul cui significato corrono notevoli divergenze. Qui vogliamo rispettare la scelta del documento programmatico, nel quale si è interpretato il significato di curricolo in senso funzionale. Diciamo che per curricolo si intende il complesso integrato delle esperienze scolastiche del bambino. Come dire che si superano i tradizionali schemi della organizzazione didattica per la quale le dominanti della situazione scolastica erano considerate gli scopi dell'educare e i contenuti dell'insegnamento. Anche per l'impulso dato dalla ricerca psicologica a una obiettiva lettura delle componenti la condizione educativa nella scuola, si ha ora la consapevolezza che l'atto dell'educare si realizza in relazione a molteplici variabili, delle quali acquistano rilevanza quelle pertinenti l'allievo e l'ambiente con il quale la scuola interagisce. La organizzazione di tipo curricolare apre alla valorizzazione di quelle variabili, per cui l'azione didattica deve conseguire alla attenta rilevazione e interpretazione non solo della natura degli apprendimenti da promuovere, bensì soprattutto delle connotazioni psicologiche individuali e delle dinamiche culturali-sociali dell'ambiente.

Allora il curricolo si può intendere come un «mediatore funzionale», la cui struttura, risultante dalla integrazione di diversi elementi caratterizzanti finalità, contenuti, metodi, soggetti educandi, richieste educative dell'ambiente, si fa strumento facilitatore della interpretazione della situazione e offre criteri per la programmazione e la realizzazione degli obiettivi. Quindi la struttura curricolare che è posta a base della organizzazione didattica delle attività nella scuola materna rende possibile procedere alla contestualizzazione operativa. Ciò risulterà evidente se rileviamo che gli elementi costitutivi del progetto educativo-didattico sono: le finalità educative, le dimensioni dello sviluppo che consentono di delineare il profilo psicologico di ciascuno dei bambini, i con-

tenuti coi quali motivare e integrare gli apprendimenti, i metodi coi quali condurre l'opera educativo-didattica.

Se ci riportiamo ai *campi di esperienza*, ripensandoli prospetticamente nel quadro curricolare, c'è modo di constatare che l'«esperienza» che lì si pone come fattore centrale dei dinamismi personali (si noti che il bambino sollecitato dalle esigenze di sviluppo compie esperienze che sono promotrici di apprendimenti e, quindi, di sviluppo) non esaurisce il suo significato in uno sterile interagire fra bambino e ambiente. È facile osservare il bambino che «agisce e fa»: i suoi comportamenti sono chiari e espliciti indici degli scopi che il bambino medesimo si propone. Non solo, i «perché?» sono motivi che incessantemente sospingono il bambino a dilatare le sue competenze e, nei giochi simbolici, egli si cimenta a interpretare personaggi e a simulare azioni. E ciò si configura anche come risposta ai bisogni di conoscere e capire e a quelli di interagire e comunicare con gli altri. Il conoscere e capire implica, lo si sa bene, la scoperta e l'attribuzione di significati all'esperienza. Giocare alla mamma che cura il bambino vale per il piccolo un atto di attribuzione di significati all'esperienza dell'allevamento del figlio.

Ciò dovrebbe risultare sufficiente a accreditare valenza educativa all'esperienza, a quella che il bambino compie senza mediazione nell'ambiente extrascolastico e a quella che invece è mediata dalla scuola. Chiaro che per questo secondo genere di esperienza sono da prendere in considerazione anche l'aspetto teleologico e la intenzionalità, nonché la natura dei contenuti oggetto dell'intervento didattico e i criteri metodologici cui ispirare tali interventi. L'interesse a valorizzare, anche sul piano intenzionale, l'esperienza induce a cercare ulteriori chiarimenti in quell'atteggiamento dei bambini. Prestiamo attenzione a un piccolo che gioca. Perché gioca? La psicologia dà risposte diverse. La psicologia dinamica ritiene che il gioco consenta al bambino o di scaricare sui giocattoli, quali oggetti-simbolo, ansie, timori, aggressività, o di controllare il mondo esterno o la realtà interna. Nell'ambito delle teorie cognitive si tende a pensare il gioco come assimilazione della esperienza ai propri schemi mentali. In ambedue le interpretazioni l'attività di gioco si riconduce a esigenze evolutive. Giocando il bambino entra in rapporto con la

realtà e ciò veicola informazioni, modelli di comportamento che sono manifestazioni di un determinato tessuto culturale. Quindi il gioco è comportamento che attiva la relazione bambino-mondo e incentiva la percezione e la rappresentazione della realtà. Aggiungiamo che, se il gioco è motivato da istanze di sviluppo e se nella interazione con la realtà il bambino è stimolato ad assimilare informazioni e ad elaborarle per farle proprie, ciò dispone a percepire i significati e i valori che danno senso alla realtà con la quale i bambini si confrontano.

In questa sede è opportuno porre ora una domanda: l'itinerario delle esperienze spontanee del bambino deve essere rispettato anche nelle situazioni educative della scuola materna, per la quale si sono impostati i campi di esperienza educativa? Cercheremo risposte nelle pagine che seguono. Ora urge specificare anzitutto dove si colloca l'innesto che si opera fra struttura curricolare del progetto educativo e delineazione dei *campi di esperienza*. Successivamente analizzeremo la natura di quei «campi» per ricavarne elementi indicativi idonei a impostare una efficace azione didattica. È detto negli Orientamenti: «Gli elementi essenziali del progetto educativo-didattico della scuola materna sono costituiti dalle finalità educative, dalle dimensioni dello sviluppo e dai sistemi simbolico culturali. La struttura curricolare si basa sulla stretta interrelazione fra questi elementi costitutivi che, assunti in una coerente concezione educativa, concorrono ad articolare una serie ordinata di campi di esperienza educativa verso i quali vanno orientate le attività della scuola». È palese che si postula una connessione funzionale fra la coerenza educativa scaturibile dalla stretta interrelazione di finalità educative, dimensioni dello sviluppo, sistemi simbolico-culturali e la articolazione dei «campi di esperienza educativa». Cioè, la individuazione dei diversi campi di esperienza e la natura delle indicazioni di obiettivi, contenuti, strategie metodologiche proprie di ciascun campo non può risultare dissonante dalla coerente concezione educativa che implica la correlazione fra i tre «elementi essenziali del progetto educativo-didattico».

In termini di concretezza didattica, ad esempio, nel campo «I discorsi e le parole» i richiami alle capacità comunicative vanno correlati alle finalità educative, alle caratteristiche dello svi-

luppo individuale, all'apporto di conoscenze rappresentate simbolicamente. In sostanza, le indicazioni introdotte nei «campi di esperienza» non possono tradire il significato della esperienza di cui il bambino della scuola materna può essere protagonista.

Sovviene qui un'osservazione. È difficilmente contestabile che *l'esperienza del bambino abbia carattere unitario e integrale*. Si vuol dire che costui percepisce gli aspetti di una situazione o di un fenomeno nella loro complessità unitaria. Posto di fronte a un fenomeno naturale, ad esempio la caduta della neve, il bambino non è ancora disponibile a distinguere gli aspetti naturali, gli aspetti sociali, gli aspetti ludici, ecc. Cioè, il «nevica perché il clima è rigido» come nozione di giustificazione causale del fenomeno non va disgiunta da quella ludica (è possibile correre in slitta), o da quella sociale (la strada gelata rende difficoltoso l'uso dell'auto). Se tale è l'atteggiamento esperienziale del bambino, ci si chiederà se l'articolazione dei campi di esperienza conseguente a una ricognizione analitica di possibili esperienze che potranno coinvolgere costui, sia coerente con il comportamento psicologico connaturale a quella fase dello sviluppo.

Questa osservazione implica un altro problema. Impostare analiticamente i diversi aspetti della esperienza può far correre il rischio di essere indotti a identificare i campi di esperienza con le diverse «discipline» che sono oggetto di insegnamento nelle scuole che seguono la scuola materna? Cioè, ad esempio, per il campo «Lo spazio, l'ordine, la misura» si pone come obiettivo educativo precipuo «la capacità di raggruppamento, ordinamento, impostazione e misurazione di fatti e fenomeni della realtà»: la *tentazione didattica* è di impostare, in senso disciplinaristico, insegnamenti che si ritengano necessari a attivare tali capacità. Non è discutibile che per la scuola materna non siano proponibili attività didattiche svolte secondo il criterio disciplinare. Ciò dice che ogni interpretazione che dei campi di esperienza si fa in questo senso è psicologicamente e pedagogicamente errata. Quindi il carattere unitario della esperienza dei bambini è ancora elemento da salvaguardare. Ciò non può però impedire di considerare le specificità di esperienze che il bambino vive: assiste a uno spettacolo televisivo, corre per i prati, sfoglia un album di fumetti e partecipa alle vicende dei protagonisti, si azzuffa con un coetaneo

per il possesso di un oggetto, e così via. Ciascuna di queste esperienze, pur collocata nel contesto esistenziale del bambino, si presenta con caratteri distinti. Già questo rilievo porta a considerare pertinenti interventi educativi che specificamente facciano evolvere quella certa esperienza verso obiettivi educativi.

Comunque è da dire che *il criterio analitico che sottende i campi di esperienza corrisponde precipuamente una esigenza di impostazione delle attività didattiche*. Quando l'insegnante fronteggia esperienze dei bambini, di regola, egli si propone di intervenire su questo o quell'aspetto dell'esperienza senza misconoscerne o negarne il significato unitario. Anzi, l'acquisizione di ulteriori significati di quello specifico aspetto non può che concorrere a produrre una migliore consapevolezza della esperienza recepita nella sua unitarietà.

I CAMPI DI ESPERIENZA EDUCATIVA: STRUTTURA E FUNZIONI

Negli Orientamenti si legge una sintetica identificazione dei caratteri dei campi di esperienza educativa. Vi è detto che «con questo termine si indicano i diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino e quindi i settori specifici di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, nel concreto di una esperienza che si svolge entro confini definiti e con il costante suo coinvolgimento». L'elemento da valutare in primo luogo è proprio quel «*costante e attivo coinvolgimento*», *che segnala i comportamenti dei bambini quando si immergono in un'esperienza*. È un dato educativamente molto positivo perché, quanto meno, rivela la presenza di una spinta motivazionale intrinseca che palesa il bisogno di conoscere e di confrontarsi con la realtà. Si deve dire che l'insegnante potrà avere fondata cognizione della significatività della esperienza nella quale si è coinvolto il bambino proprio da quei comportamenti partecipativi. Questa condizione si dimostra propizia per adeguati interventi di mediazione che orientino il bambino a meglio percepire e rappresentarsi gli aspetti e gli effetti possibili della medesima esperienza.

Questo dice che una compiuta interpretazione del significato che possono assumere nella scuola materna i «campi di esperienza» è possibile solo se si terrà conto a) della personalità del bambino che agisce, del suo sviluppo percettivo, motorio, comunicativo, logico, relazionale, nonché delle dinamiche affettivo-emotive che in quello sviluppo operano; b) degli scopi per i quali agisce (si è già notato che se lo scopo si centra sul gioco si perseguono obiettivi di mero scarico di energie, oppure obiettivi di imitazione di comportamenti adulti); c) dell'oggetto dell'agire (disegnare, pitturare, manipolare materiale); d) della situazione nella quale i bambini operano (e qui gli elementi da considerare sono molti e vanno dall'atteggiamento di pressione o di mediazione che manifestano gli adulti nei confronti dell'impegno dei bambini, alle condizioni di competitività o di collaborazione coi coetanei).

Necessita dare rilievo anche all'impegno dei bambini, i quali vivendo la loro esperienza conferiscono significati alle loro attività. A questo proposito Dewey nota: «Che cosa importa avere un'esperienza se essa non lascia un incremento di significato, una migliore intelligenza di qualcosa, un più chiaro piano e proposito dell'azione futura: in breve, un'idea». Ma in relazione a quali eventi mentali si realizza quell'incremento di significato? Ancora Dewey afferma che «comprendere equivale ad afferrare il significato» e ciò attesta che il comprendere è risultato di un processo. Poiché nell'ambito dell'apprendimento si possono avanzare ipotesi diverse, ricordiamo solo due modalità di quel processo. Ad esempio, si perviene al significato di un evento o di una situazione considerandoli nelle loro relazioni con altri eventi e altre situazioni, notandone le funzioni, ciò che lo ha causato, ecc. Una seconda modalità fa pensare alla comprensione che consegue a un processo di elaborazione degli stimoli: elaborazione che contribuisce a generare una nuova struttura cognitiva, che ha assimilato gli stimoli riconoscendone il significato.

Indipendentemente dalle interpretazioni che possiamo fare di questo atto di conferimento di significati alle attività che il bambino viene svolgendo, va detto che si tratta di un atteggiamento cui gli insegnanti dedicheranno molta attenzione. È appena il caso di ricordare che c'è una stretta relazione fra svilup-

po e apprendimento: l'accrescimento delle risorse e capacità personali trova nel processo di apprendimento l'apporto più consistente e più qualificante.

Questo breve accenno alla natura dei «campi di esperienza educativa» porta a concludere che la delimitazione di pertinenza non nega la nuclearità della esperienza quale vissuto personale dei bambini. Anche se l'intento si dirige a focalizzare certi aspetti della esperienza, quella pertinenza fa sempre gioco sui modi di essere, di agire e reagire, del porsi in rapporto del bambino con la realtà. In breve, *i campi di esperienza sono implicitamente presupposti nei quotidiani comportamenti dei bambini e tramano, riguardo ai significati, nel tessuto culturale dell'ambiente*. Per cui, ancora una volta va ribadito che le distinzioni che vengono operate con la configurazione dei diversi campi di esperienza non hanno nulla da spartire con le specificità disciplinari proprie dei programmi di altri ordini di scuola. Nella scuola materna l'intervento didattico deve far perno sulla esperienza che il bambino vive quale evento unitario. Distinguere all'interno di quella unitarietà aspetti e motivi deve essere ritenuto solo un espediente utile a rendere via, via più efficace l'opera dei docenti. Come dire che, rifiutando una visione globale dello sviluppo della persona, coi campi di esperienza si intendono enucleare aspetti sostanziali dell'esperienza, agglutinandoli in ambiti e, perciò, facilitando gli insegnanti nell'impegno di apprestamento di interventi che siano coerenti con la struttura curricolare degli Orientamenti.

Da ciò scaturisce il criterio di individuazione dei singoli campi di esperienza, che, come risaputo, sono così denominati: «Il corpo e il movimento», «I discorsi e le parole», «Lo spazio, l'ordine e la misura», «Le cose, il tempo e la natura», «Messaggi, forme e media», «Il sé e l'altro». Si può rilevare che questi ambiti di esperienza variano in estensione. È facile delimitare l'ambito, ad esempio, del campo di esperienza «Il corpo e il movimento», che si identifica e si risolve nella «educazione motoria». Meno facile circoscrivere l'ambito del campo di esperienza «Il sé e l'altro». Non solo non è possibile la identificazione con una singola disciplina, ma si deve tener conto di due livelli, che se pure si integrano sul piano educativo, nella dimensione didattica vanno distinti. Infatti, «Il sé e l'altro» copre l'esperienza delle interazioni

e, implicitamente, delle norme etiche che debbono sottendere quelle interazioni; tuttavia l'interagire trova condizionamenti nello sviluppo affettivo-emotivo e, contestualizzando l'esperienza, nello sviluppo sociale oggi aperto alla multiculturalità e alla multiculturalità.

Suggeriscono gli Orientamenti che «ciascun campo di esperienza presenta i suoi peculiari esiti educativi, percorsi metodologici e possibili indicatori di verifica ed implica una pluralità di sollecitazioni e opportunità». È da sottolineare che si parla tanto di contenuti di sapere quanto di «sollecitazioni e opportunità». Ciò vuol dire che l'interesse dei docenti va ai contenuti di sapere e alle correlate strategie didattiche, ma tale interesse deve essere mediato con la condizione psicologica dei *bambini, i quali cercano il sapere, ma non lo assimilano se si utilizzano metodi di apprendimento impropri per l'età*. Giustamente Vygotsky rileva che «l'adulto mediante la relazione verbale col bambino può determinare il corso su cui corre lo sviluppo della generalizzazione (...) Ma gli adulti non possono trasmettere al bambino il proprio modo di pensare». Ecco allora il richiamo degli Orientamenti: «sollecitazioni e opportunità», ossia, interventi di stimolo che, operando nel vivo della esperienza del bambino, lo guidano verso il sapere adulto.

Aggiungono gli Orientamenti che «l'organizzazione delle attività si fonda su una continua e responsabile flessibilità e inventività operativa e didattica in relazione alla variabilità individuale dei ritmi, dei tempi e degli stili di apprendimento, oltre che delle motivazioni e degli interessi dei bambini». Si delinea un itinerario didattico che, oltretutto, segnala l'identità della nuova scuola materna: una scuola che cura lo sviluppo del bambino, non tanto abbandonandolo all'esprimersi spontaneo della personalità, quanto riconoscendo l'insorgere dei bisogni e interessi personali con adeguati interventi di stimolo, orientati a traguardi formativi. Perciò si fa appello alla flessibilità e inventività operativa e didattica: l'insegnante di scuola materna non programma la «lezione da impartire agli alunni», bensì prevede e prefigura possibili interventi su questo o quell'aspetto della esperienza dei bambini in vista degli obiettivi indicati per ciascuno dei campi di esperienza. Quella possibilità va preventivata anche per eventi

imprevisti, oppure per situazioni povere di tensione conoscitiva o povere di interessi. La creatività a livello didattico si propone infatti come prerogativa propria dell'insegnante di scuola materna e si deve concretare in una risposta adeguata alle personali esigenze del fare, dell'agire, del sapere dei bambini.

Proviamo a percorrere, sia pure a grandi linee, l'itinerario didattico del quale si è fatto sopra cenno. Si muove dal momento conoscitivo: inutile ricordarne l'essenzialità nel quadro del progetto didattico. Vanno rilevate invece le direzioni verso le quali indirizzare il compito di conoscenza. È scontato che primo oggetto di conoscenza siano i livelli di sviluppo della personalità del bambino: è un compito complesso. Vanno sondati gli aspetti fisio-biologici dello sviluppo e, quindi, si porrà attenzione agli aspetti dello sviluppo psicologico, quali le capacità conoscitive, la competenza comunicativa, i modi della interazione con l'altro, la capacità di controllo di sentimenti e emozioni, ecc. Questo ambito conoscitivo è costitutivo dell'atto didattico. Le informazioni e i dati che vengono raccolti consentono la formulazione di una programmazione didattica che prefigura possibili iniziative didattiche che attivino nei bambini interessi a certi apporti culturali correlabili a esperienze per lo più indotte dall'insegnante con adeguate opportunità. C'è un secondo momento da non sottovalutare. Il non mai riducibile interesse ricognitivo dell'insegnante dà modo di cogliere atteggiamenti dei bambini sui quali pare educativamente appropriato intervenire. L'intervento può dirigersi a due scopi diversi. Può avere carattere orientativo dello svolgersi della esperienza: cioè l'insegnante si rende conto che interesse e entusiasmo conoscitivo dei bambini vengono affievolendosi in ordine all'esperienza nella quale essi si sono coinvolti. In questo caso le sollecitazioni mirano a favorire una riflessione su quanto è stato affermato ed è stato fatto allo scopo di far ritrovare ai bambini la giusta strada per arrivare allo scopo che ci si era ripromessi di raggiungere.

Diverso il carattere dell'intervento allorché esso assume un intendimento integrativo: in sostanza, l'insegnante apporta elementi che, in qualche misura, generino nei bambini il senso della incompletezza o della parzialità delle conoscenze o dei comportamenti espressi. In tal caso dovrebbe essere riattivato l'impegno

conoscitivo favorendo l'acquisizione di competenze che permettano ai bambini di gestire l'esperienza in modo più completo. Non perdere di vista il ruolo che in questi frangenti di conoscenza hanno emozioni e sentimenti: possono condizionare il successo della integrazione della esperienza. Proviamo a esemplificare. L'attenzione va alle capacità comunicative. L'insegnante osserva i bambini che, in gruppo, discutono sulla scelta di un gioco o sull'osservazione di un fenomeno naturale. Indubbiamente si verificheranno difficoltà comunicative nel corso della negoziazione verbale. L'insegnante può intervenire nel dialogo, favorendo certo l'assunzione di termini verbali e di forme sintattiche idonee, ma, insieme, motivando la intuizione che per farsi capire si devono codificare, con forme linguistiche pertinenti, messaggi adeguati ai significati che si intendono comunicare. Ciò non si può ottenere, è ovvio, con «lezioni di grammatica»: si consegue dando risalto alla necessaria congruenza fra forme della comunicazione e significati comunicati. Non è dubbio che anche in questi casi risultano preminenti i criteri della flessibilità e della inventività didattica.

Si è dedicata attenzione a due diversi atteggiamenti didattici che gli insegnanti possono assumere nei riguardi delle esperienze nelle quali sono impegnati i bambini. È facile osservare che questo non è che il primo tratto di un possibile, proficuo itinerario didattico. Infatti, rimane inesplicita la problematica relativa ai modi coi quali i bambini progressivamente procedono nella conoscenza della realtà assimilando gradualmente quello che di solito si definisce il «sapere adulto». In altre parole, si deve accertare il livello e la qualità della comprensione che i bambini acquisiscono relativamente alla realtà, sollecitati dall'opera di stimolo e di mediazione posta in essere dagli insegnanti. Si impone qui un chiarimento: qual è il genere della conoscenza della realtà che i bambini acquisiscono in virtù dei loro interessi spontanei e per le incidenze che mondo culturale e mondo naturale esercitano su di loro? È un quesito che richiederebbe nutrite argomentazioni esplicative. Qui diciamo solo che, sia le conoscenze che derivano al bambino dai modelli culturali, sia quelle relative al mondo fenomenico risultano apprendimenti che danno al bambino medesimo un complesso di competenze che aiutano ad affrontare le condizioni della vita quotidiana.

Quindi egli conosce la strada per recarsi a scuola o al giardino pubblico, conosce la pioggia o il vento come fenomeni naturali, sa che gli è proibito gettare oggetti dalla finestra, conosce i compagni di scuola, ecc. Con questo bagaglio di conoscenze il bambino costruisce quegli schemi mentali coi quali gestisce i suoi comportamenti. Così, se piove al momento di uscire di casa, chiede l'impermeabile; se vuole fare la consueta merenda sa che aprendo il frigorifero troverà ciò che desidera; e così via. Diciamo, in breve, che la conoscenza che il bambino si fa della realtà scaturisce da una «competenza fenomenologica basata su percezione, memoria, esperienza che permette di sapere più o meno bene come vanno le cose».

Non è arduo rilevare il divario che corre fra quei due modi di conoscenza della realtà e la interpretazione che della realtà dà la cultura, allorché degli eventi e dei fenomeni se ne individuano la natura, le cause, le relazioni, gli effetti, anche nel contesto di ipotesi che corrispondono l'esigenza di accogliere interpretazioni di un medesimo aspetto della realtà fra loro discordanti. Compito dell'insegnante, a iniziare proprio dalla scuola materna, è quello di mediare il graduale avvicinamento della conoscenza del bambino alla conoscenza che è legittimata dalle elaborazioni che ne fa il mondo adulto.

Si parla appropriatamente di «mediazione», perché in nessun caso si può fare pressione sistematica sull'apprendimento dei bambini nella scuola materna. Nel campo di esperienza «I discorsi e le parole» si fa esplicito riferimento «al primo contatto con la lingua scritta»; contatto che, di regola, ogni bambino vive anche senza che deliberatamente la scuola ne abbia offerta l'occasione. L'esperienza della lingua scritta nel mondo contemporaneo è consuetudine ripetuta lungo l'arco della giornata; anche il bambino compie questa esperienza, anche se non possiede ancora il codice che gli consenta di usare convenientemente quello strumento linguistico. Diciamo con Vygotsky che c'è «una preistoria» dell'apprendimento della lingua scritta, che per il piccolo, prima di diventare veicolo di comunicazione, è oggetto di conoscenza. È stato rilevato che il processo di ricostruzione della lingua scritta inizia già fra il terzo e quarto anno di età.

La mediazione educativa in questo caso non si esplicita,

dunque, con interventi correttivi che, in definitiva, svalutano e condannano lo sforzo del bambino di codificare grafemi cui far corrispondere fonemi: quello sforzo è positivo, perché dà prova che il bambino ha già chiara percezione del valore dei segni e dei simboli (lettere e parole) che si usano per significare cose, fenomeni, persone.

Un intervento pertinente di mediazione si dirige a promuovere l'interesse per il libro e per la comprensione del testo. I bambini sono attratti dai libri, anzitutto per le illustrazioni e, spesso, anche perché giocano a simulare la lettura. È certo che questo contatto coi libri non può non promuovere attenzione alle parole che, ad esempio, completano le illustrazioni. Anche in questo momento la curiosità del bambino è prova della consapevolezza che egli viene acquisendo del ruolo della lingua scritta: specificare il significato delle parole indicate dal bambino non deve indurre a esigere che il piccolo acquisisca la grafia delle parole e quindi «impari a leggere». Questo passaggio troverà le opportune condizioni psicologiche più tardi, allorché il bambino potrà accedere alla acquisizione dei sistemi di simbolizzazione notazionale, quello appunto linguistico e quello numerico.

Questo riferimento esemplificativo dà modo di elencare alcune strategie didattiche che possono facilitare il compito di mediazione. Presupposto fondamentale è aver per certo che anche i bambini sono «soggetti attivi, curiosi e interessati a conoscere e capire»: quindi sono soggetti cui va riconosciuta la possibilità di costruire attivamente la loro realtà. Certamente, a quel livello il bambino percepisce e si rappresenta la realtà, quella che si addensa nel contesto del quotidiano, del vissuto. È una conoscenza che in gran misura si attesta sul fenomenico, come già si è detto. Questo non significa che la dinamica cognitiva si esaurisca in quell'ambito psicologico. Il bisogno di conoscere è ben vivo. Ecco, la scuola interviene in questa situazione non impostando «lezioni», ma semplicemente proponendo, ad esempio, «di far succedere e risuccedere gli eventi che si vivono quotidianamente nell'ambiente extrascolastico». Se le attività saranno convenientemente approntate, si avrà modo di esercitare stimoli e sollecitazioni, i quali, muovendo dal vivo delle esperienze in cui sono coinvolti i bambini, consentiranno di a) *promuovere interesse a*

motivi che sottendono comportamenti quotidiani (hai fatto colazione. Perché? Non è piovuto e le piantine del giardino sono morte. Perché?): questo contribuisce a evitare che ci si adegui a interpretare cose ed eventi sulla linea di luoghi comuni; *b) promuovere la capacità di divergere e quindi di dar prova di «leggere» un'esperienza in termini personali* (naturalmente ciò è correlato sia al livello di maturità di pensiero, sia all'elemento affettivo delle attese che fanno guardare alla realtà con attenzione; *c) risvegliare l'interesse al cambiamento*. I bambini vivono partecipativamente i cambiamenti, ma non mostrano desiderio di coglierne i significati e, tanto meno, le cause. Essi vivono visibili mutamenti nella loro personalità, ma non hanno modo di considerarli nella loro essenza. La pianta che nei mesi invernali era spoglia, ora fiorisce, si colma di foglie e poi di frutti: i bambini percepiscono quei mutamenti ma non hanno interesse a coglierne i significati.

Dice Sigel che l'idea basilare di un progetto educativo per la scuola del bambino è quello che spinge a «creare problemi e a aiutare i bambini a risolverli», siano essi pertinenti il mondo fenomenico, che quello sociale, che quello affettivo, che quello espressivo.

L'opera di mediazione si esercita sia nell'atto di sollecitazione a individuare problemi nella esperienza, sia nell'aiuto a dare ai problemi adeguate soluzioni. Quale indispensabile supporto per quella mediazione negli Orientamenti si fa richiamo ai *sistemi simbolico-culturali*. Si tratta di un aspetto innovativo rilevante: nel costume didattico della scuola materna vengono a collocarsi i sistemi simbolico-culturali che «raccolgono e ordinano complessi di significati culturalmente e storicamente determinati che trasmettono informazioni».

Quel supporto può anche non rivelare il suo potenziale educativo se ne interpretiamo natura e funzione nell'ambito della mera informazione. Come dire che gli insegnanti hanno a disposizione il sapere sistemato nelle diverse discipline, dalle quali trarranno conoscenze e strategie per rendere più densa l'informazione in possesso dei bambini. È una interpretazione accentuatamente riduttiva, perché misconosce che anche nei bambini il conoscere è sostenuto da processi che elaborano la informazione e, perciò, attivano la capacità ideativa che si proietta nel futuro.

Il problema qui sopra emerso riguarda in prima istanza la struttura curricolare del progetto educativo della scuola materna (infatti, i sistemi simbolico-culturali sono posti come uno dei tre elementi essenziali di quella struttura); ma va detto che è problema condizionante l'attivazione dei campi di esperienza. L'insegnante che opera la mediazione fra conoscenze in possesso dei bambini e conoscenze dell'adulto, deve saper gestire il rapporto fra sviluppo e cultura. Quindi si deve aver chiaro se la cultura (quella appunto organizzata nei sistemi simbolico-culturali) influisce sui modi e i ritmi dello sviluppo di ciascun bambino. Non è dubbio che la cultura è strumento di promozione dello sviluppo. Qui soffermiamoci sulla natura simbolica delle conoscenze che si utilizzano per potenziare le capacità conoscitive e relazionali dei bambini.

È il caso di ricordare il pensiero di Cassirer. Egli nota che l'uomo non si pone direttamente di fronte alla realtà circostante, ma può solo interpretarla attraverso determinate forme simboliche che danno forma all'esperienza. L'universo così costituito non è altro che la cultura, la quale comprende tutti i campi dell'attività umana in quanto attività simbolica. Perciò egli definisce l'uomo un «animale simbolico».

Questa condizione è rilevabile anche a livello di infanzia. «Fra i due e i cinque anni il bambino acquista una competenza di base in una varietà di sistemi simbolici. Simbolizzazione di base durante la quale il bambino acquista la capacità di apprezzare e creare esempi di linguaggio (frasi e racconti), di simbolizzazione bidimensionale (disegni), di simbolizzazione tridimensionale (manipolazione di creta e di cubi da costruzione), di simbolizzazione gestuale (danza), musica, canto, finzioni di recitazione», ecc. (Gardner). Ciò dice a sufficienza che il bambino viene maturando la capacità di simbolizzazione e pertanto che egli percepisce la funzione del «simbolo». Lo sa bene l'insegnante cui il bambino mostra il suo disegno dicendo: «Questo è il mio gatto». L'immagine disegnata assume il ruolo di simbolo, cioè di entità significante la rappresentazione mentale che il bambino si è fatta del suo gatto. È necessario evidenziare che quel simbolo, cioè il

disegno del gatto, è prodotto creativamente dal bambino medesimo; ciò allo scopo di rilevare la carica formativa della simbolizzazione. In realtà il bambino crea simboli ponendo in luce le sue risorse mentali, ma è capace anche di estrarre significati a livello di solo uso dei simboli. I familiari, o l'insegnante, o i compagni comunicano con parole (cioè con simboli) i loro messaggi: il bambino comprende i significati di cui quelle parole sono portatrici.

Per cogliere la forza formativa della simbolizzazione si ricorderà che l'uso dei simboli (parole, immagini, sistemi numerici, movimento, ecc.) rende possibile il processo di rappresentazione mentale. Questa rappresentazione assume la forma simbolica. Scrive Langer: «I simboli non sono intermediari per i loro oggetti, ma veicoli per la concezione di oggetti: sono le concezioni che si hanno – non le cose – che i simboli specificano». Ciò implica un tipico processo di pensiero. Il bambino descrive al compagno di scuola il giocattolo che ha avuto in dono e che ha lasciato a casa: le sue parole coagulano la descrizione connettendosi con la rappresentazione mentale che il bambino possiede del suo giocattolo. Qui il bambino vive il processo di ricognizione della codificazione verbale della rappresentazione mentale. Naturalmente quella rappresentazione subirà integrazioni e mutamenti via, via che nel bambino si accrescerà la competenza linguistica; cioè egli si impossesserà e saprà far uso articolato dei simboli linguistici (e non solo di quelli), ristrutturando progressivamente l'idea che si era rappresentata del suo gatto.

Se quelli accennati sono i caratteri e le funzioni che esplicano i simboli, si può dire che i sistemi simbolico-culturali sono complessi di simboli culturalmente determinati dei quali ci serviamo per descrivere, strutturare, creare l'esperienza. In sostanza, *i sistemi simbolici consentono l'organizzazione cognitiva e la produzione di nuova conoscenza*. Pensiamo al potere ideativo del pensiero.

Quale funzione esplicano i sistemi simbolico-culturali nel progetto educativo della scuola materna? Allorché sopra si è parlato della mediazione fra le conoscenze del bambino e il sapere del mondo adulto, si è visto come quel sapere non possa essere usato come oggetto di insegnamento sistematico: va utilizzato come opportunità per dar modo ai bambini di estendere i significati delle esperienze nelle quali essi si coinvolgono. Indubbiamente

te l'attivazione della capacità di simbolizzazione gioca un ruolo essenziale in quel rapporto di mediazione. Conoscenze, strategie, concetti tratti dai sistemi simbolico-culturali si correlano alle esperienze dei bambini per il tramite di simboli: linguaggi, immagini, ecc. Non solo, è con gli stessi simboli che è possibile promuovere e realizzare il processo di elaborazione delle conoscenze. Si tratta, infatti, di un processo di integrazione, che è poi processo di ristrutturazione del pensiero.

Questo si verifica perché i simboli consentono la rappresentazione mentale della realtà. Un breve riferimento al campo di esperienza «Il sé e l'altro». Vi si chiede che il bambino sia stimolato «alla assunzione personalizzata dei valori della propria cultura nel quadro di quelli universalmente condivisi». Il bambino va avviato a una prima percezione del significato dei valori. Lo si farà non con imposizioni assiomatiche, bensì con opera di graduale convincimento che le nostre condotte non devono attentare alla «dignità di ogni soggetto umano».

Ciò importa disponibilità dell'insegnante a fare uso opportuno della parola, tramata in qualche gioco simbolico, quale, ad esempio, quello di guardia e ladro. La simulazione offrirà all'insegnante occasioni per incitare a qualche riflessione sul dovere della guardia di evitare che qualcuno compia furti. La parola può essere utilizzata anche in altra maniera, puntando sulla funzione descrittiva e su quella euristica del linguaggio. I bambini conversano, pongono i loro pareri, negoziano giudizi sul comportamento del ladro e su quello della guardia.

In questa prospettiva Sigel, analizzando la competenza rappresentazionale, avverte che si devono sollecitare i bambini a ritenere che «le idee possono essere rappresentate in modi simbolici diversi – disegni, parole, movimento – avendo chiaro che esse, mutando le forme di espressione, non dismettono i loro significati». È un motivo che consente di arricchire e qualificare la pratica didattica nei campi di esperienza educativa.

LA CONTINUITÀ POSSIBILE

Franco Frabboni*

I

SI FA PRESTO A DIRE SCUOLA

1. DODICI ROSE SCOLASTICHE CON ALCUNE SPINE

Con l'orecchio accostato al suolo, in posizione «indiana» d'ascolto, è possibile cogliere nitidamente *oltre la siepe* di questo inizio d'anno il rincorrersi frenetico di nuovi *suoni* e *rumori* che sgorgano limpidi tra le contrade scolastiche della *Comunità dei dodici*: nella quale rullano tamburi a festa, al ritmo dell'agognato (e ormai mitico) *novantatré*.

L'appuntamento porta scritto a lettere cubitali l'annuncio del debutto imminente di una sorta di *federazione scolastica* dei Paesi comunitari, con il compito di accendere *disco verde* alla parificazione-equipollenza (e conseguentemente alla libera circolazione) dei *titoli di studio* delle singole nazioni della Cee.

Se è vero che *la scuola del novantatré chiama Europa*, è altrettanto vero che l'ingresso nei giardini scolastici comunitari appare disseminato di alcuni preoccupanti *sbarramenti* e di alcuni robusti *ostacoli*.

*Docente di Pedagogia, Università degli Studi di Bologna

a) *Gli sbarramenti*

Il pericolo delle *porte chiuse* è da imputare – tutto – ai *Paesi leaders* (Germania, Francia, Inghilterra) della *Comunità dei dodici* orientati, furbescamente, a legittimare lo *stato quo*, lo *stallo* della cronica «forbice» esistente tra *nord e sud* del vecchio continente. Quindi, alleati nell'assecondare la nascita di un'Europa a *due velocità*: da una parte, la *corsia* riservata al *settentrione* (economicamente ricco, socialmente progredito, culturalmente evoluto); dall'altra parte, la *corsia* riservata al *mezzogiorno mediterraneo* (economicamente povero, socialmente arretrato, culturalmente squilibrato): *seconda corsia* con funzione giocoforza subalterna, quale ruota di scorta delle *élites* comunitarie.

È un disegno – questo – da contrastare e combattere tempestivamente e risolutamente. A partire dal pericolo di una scuola europea a *due motori*: se la Cee dovesse patrocinare la coesistenza di un doppio standard «qualitativo» degli *esiti curricolari* (diplomi, lauree, ecc. di *prima* e di *seconda* classe) si spalancherebbe senza scampo un *duplic binario* nella «circolazione/scambio» dei titoli di studio: uno di *serie A* e uno di *serie B*.

b) *Gli ostacoli*

Un pesante concorso di colpa alla malaugurata nascita di un «duplic» campionato scolastico europeo va indubbiamente attribuito alle irresponsabili e miopi politiche scolastiche di alcune nazioni del mezzogiorno europeo. Sono Paesi costretti, alle soglie del novantatré, a bussare a capo chino alle porte dell'Europa avendo in mano una sola *carta di credito*, deprezzata e fuori corso: dove fa cattiva mostra di sé l'*immagine* di una *squilibrata disseminazione* territoriale del sistema scolastico ed una conseguente *difusa dequalificazione* dei livelli di istruzione.

Dunque, un fascio di *dodici rose scolastiche* annodato con un nastro colorato d'Europa. Ma il seducente *look* di questo fiore «stellare» espone, ben visibile, un pungente e insidioso corredo di *spine*.

2. UNA NAZIONALE SCOLASTICA IN ODORE DI RETROCESSIONE

Di questo ristretto gruppo di Paesi di *secondo livello* (la Grecia, il Portogallo, e molto tangenzialmente la Spagna) fa parte anche l'*Italia*. Ma con una sua peculiarità, con una sua identità paradossale: da vero e proprio *caso/Italia*.

Il nostro Paese scolastico è sull'altalena. Oscilla tra la partecipazione ad un malinconico campionato europeo *per nazioni* di Serie «B» e ad un esaltante torneo di coppe continentali *di club*, dove spesso è «testa-di-serie». *Fuori di metafora*. È una scuola – la nostra – che si fa guardare «strabica», essendo di *segno opposto* il suo giudizio di «merito»: a seconda che venga osservata e valutata nella sua *totalità* (come sistema scolastico *longitudinale*: dall'asilo nido alla secondaria superiore) oppure nel suo *frazionamento istituzionale* (nei suoi «comparti» interni).

Certo, è vero che una faccia della sua medaglia formativa (il *sistema-scuola*) sembra vistosamente soffrire un antico e persistente malessere *istituzionale e culturale* – è l'identità «in-negativo» di una scuola *incompiuta* (alla voce *obbligo* siamo «fanalini-di-coda» in Europa: 8 anni, anziché 10) e dai più elevati tassi continentali di *abbandono* e di *dispersione* (alla voce *edilizia scolastica e formazione* iniziale degli insegnanti siamo nelle posizioni di coda in Europa). *Ma è altrettanto vero*, che l'«altra» faccia della medaglia formativa di casa nostra (quella di alcuni *comparti interni*) sembra godere dell'invidiabile salute di chi occupa i posti di testa nell'*Hit parade* delle classifiche mondiali (è l'identità «in-positivo» di una *scuola materna* e di una *scuola elementare* che hanno ricevuto prestigiosi riconoscimenti internazionali).

Dunque, un'Italia *a due marce* che espone, insieme, una scuola «fredda» ed una «calda», una *malata* l'altra *in salute*. Due righe di riprovevole biasimo alla *scuola fredda* per occuparci, invece, della scuola ricoperta di un caldo applauso internazionale.

La nazionale scolastica di casa nostra è annunciata tra le squadre relegate nel campionato europeo *cadetto*, di «seconda serie». Ciò è dovuto al fatto che la sua *pagella* si presenta costellata di gravi *insufficienze*, in gran parte determinate dall'ostinato irresponsabile comportamento «aventiniano» (disimpegnato, latitante, assente) dei nostri Governi quanto a *linee di indirizzo*, di

programmazione e di *sviluppo* dell'assetto istituzionale e della qualità dell'istruzione del sistema scolastico.

Il capo di imputazione *numero uno* è la scarsa attenzione del nostro *Esecutivo* nel dare gambe solide ad un *Piano poliennale dell'educazione* capace di dettare le regole istituzionali e culturali mediante le quali condurre la scuola italiana nel porto della *casa Europa*.

3. MEDAGLIA D'ORO E D'ARGENTO PER LA SCUOLA MATERNA ED ELEMENTARE

Su il sipario – ora – sull'*altra faccia* del nostro Paese scolastico: quella che sta raccogliendo applausi a scena aperta da giurie internazionali. In particolare, i consensi vanno tutti alla nostra scuola *materna* e alla nostra scuola *elementare*.

Vediamo i «verdetti» con cui i primi due gradi del nostro sistema scolastico sono stati, rispettivamente, insigniti di una *medaglia d'oro* e di una *d'argento* nell'ultimo biennio olimpico dell'educazione.

a) *La scuola materna*

Nel 1991, la rivista *Newsweek* – sulla base delle indicazioni di centinaia di giurie sparse in tutto il mondo – ha incoronato la *scuola dell'infanzia italiana* come la scuola *più bella* del mondo. *Newsweek* ha posto poi sullo scranno più alto della sua prestigiosa classifica la scuola *Diana* di Reggio Emilia: la città del *tricolore*, che è assunta per tutte le contrade prescolastiche del pianeta a *simbolo* della qualità dell'educazione per il bambino e la bambina di questo nostro fine secolo.

Pur essendo la *Cenerentola* delle nostre politiche scolastiche, la *scuola dell'infanzia* può esibire con fierezza sul petto i suoi indiscutibili «scudetti» pedagogici. *Ne citiamo tre*.

a₁) *Un Progetto/infanzia tre volte «A»*. Un bambino *tutto-Ambiente* (perché infanzia della diversità, della differenza, della multiculturalità); un bambino *tutto-Autonomia* (perché messo nelle condizioni educative di pensare con la propria testa); infine,

un bambino *tutto-Avventura* (perché si pone, avvolto nel mantello del piccolo Ulisse, in «groppa» alla scopa della fantasia alla ricerca delle sue colonne d'Ercole: la *conoscenza e la creatività*).

a₂) *Una cultura dell'infanzia*. La scuola dell'infanzia è stata in grado di sensibilizzare e coinvolgere le *famiglie* e le *comunità locali* a prendere coscienza della «centralità» dell'educazione infantile in una stagione alle porte del terzo millennio.

a₃) *Un'educazione ecosistemica*. Le meritevoli politiche educative degli Enti locali hanno dato vita ad una sorta di *sistema copernicano* dei servizi educativi a favore del bambino e della bambina: al *centro* la scuola materna (il *sole*) e in un rapporto *ecosistemico* i servizi «integrativi» (i *satelliti*): quali le ludoteche, gli spazi infanzia, i centri della famiglia, le équipes medicopsicopedagogiche, *et. al.*

b) *La scuola elementare*

La seconda passerella è per la nostra scuola *primaria*. Questo, il suo medagliere internazionale. A Washington, il 5 febbraio 1992 venti Paesi – appartenenti a quattro continenti – hanno presentato i risultati di una *Ricerca* (la seconda del genere) dal titolo *La valutazione internazionale dei progressi nell'apprendimento* (IAEP, II) e coordinata dall'*Education Testing Service* di Princeton.

Nel mirino docimologico della *Ricerca* è stata posta la *comparazione* (poi diventata una vera e propria «graduatoria») dei rendimenti cognitivi in *Matematica* e in *Scienze* di un campione di allievi di *nove anni* (scuola elementare) e di *tredici anni* (scuola media).

Bene. Fari accesi sulla *classifica finale* della scuola elementare. La «graduatoria» *di merito* colloca la scuola primaria di casa nostra (il campione nazionale è ritagliato sulla scuola elementare dell'Emilia-Romagna ed ha fruito del «monitoraggio» dell'Irrsae) nei *play off dell'IAEP, II*. Cioè a dire, nelle posizioni di testa (occupa il *secondo posto*) dell'*hit parade mondiale* relativa al rendimento cognitivo in questo nevralgico doppio asse culturale

dell'alfabetizzazione primaria: per l'appunto, la *matematica* e le *scienze* fisiche, chimiche, naturali e ambientali.

Il «voto» acquisito (sfiora il *sette*) dalla scuola elementare italiana è il frutto non solo dei risultati delle prove di verifica svolte sui nostri allievi, ma anche di *tre* riconoscimenti pedagogici che fanno tutt'uno con i contrassegni metodologico/didattici del *modello a nuovo indirizzo*: le cui radici – innestate da Bruno Ciari a Bologna negli anni Sessanta – hanno molto del sapore della terra emiliana.

Questi, i tre «punti/qualità» di natura metodologico/didattica.

b₁) La ricerca d'ambiente. Alla scuola primaria italiana si attribuisce il merito di tenere in stretta e costante *interdipendenza curricolare* la «matematica-scienze» con il metodo dell'«osservazione», «investigazione» e «scoperta» dell'ambiente sociale (la *città*) e naturale (il *paesaggio*).

b₂) Il lavoro di gruppo. Alla scuola primaria italiana si attribuisce il merito di tenere in stretta e costante *interdipendenza curricolare* la «matematica-scienza» con le dinamiche di «aggregazione-disaggregazione-riaggregazione» degli allievi.

b₃) Le classi aperte. Alla scuola primaria italiana si attribuisce il merito di tenere in stretta e costante *interdipendenza curricolare* la «matematica-scienze» con l'uso didattico degli spazi di «inter-classe»: i centri di interesse, gli atelier, i laboratori.

La fotografia da «gruppo-di-famiglia» scattata sulla scuola del nostro Paese fornisce immagini contrastanti, di segno opposto circa la qualità dei singoli comparti scolastici.

Non ci resta, allora, che tornare al titolo di testa: *Si fa presto a dire scuola!*

II

DAL CURRICOLO ALLA C.M. 339: SÌ, C'È UNA STRADA CHIAMATA «CONTINUITÀ»

3. PER UNA CONTINUITÀ VERTICALE E ORIZZONTALE

Questi prestigiosi *verdicti/voti* pedagogici attribuiti ai due «comparti» iniziali del nostro sistema scolastico sono il frutto *non solo* dei dati «oggettivi» (visite, prove di profitto, riscontri comparati, *et al.*) acquisiti dalle citate Commissioni internazionali, *ma anche* del riconoscimento formale della *qualità* e dell'*attualità* di cui godono i recenti *Orientamenti* della scuola materna e *Programmi* della scuola elementare di casa nostra.

Orientamenti e *Programmi* che si fanno apprezzare soprattutto per la loro elevata *sintonia pedagogica*, frutto – come sono – del lavoro di due Commissioni ministeriali (coordinate rispettivamente dai colleghi C. Scurati e M. Laeng) che hanno saggiamente predisposto le «spine» di *raccordo curricolare* – all'*ultimo* anno della scuola materna e al *primo* anno dell'elementare – necessarie per far passare la *corrente della continuità* tra questi due nevralgici comparti della scuola di base del nostro Paese.

Dunque, gli *Orientamenti* e i *Programmi* si specchiano sulla *stessa teoria-prassi* del curricolo, su una *comune epistemologia* del percorso formativo: inteso, per l'appunto, come «crocevia» di interazione dialettica tra le *dimensioni di sviluppo* dell'infanzia (il *soggetto che apprende*: il bambino e la bambina) e i *sistemi simbolico-culturali* (gli *oggetti dell'apprendimento*: i «saperi» disciplinari e interdisciplinari).

A questa riconosciuta «interattività» pedagogico/didattica testimoniata dagli *Orientamenti-Programmi* della scuola materna ed elementare va aggiunta la *circolare ministeriale n. 339* del 18 novembre 1992 (interpretativa del D.M. del 16 novembre 1992) che completa la strada curricolare intitolata ai primi due gradi della scuola di base per quanto concerne i *Piani di intervento* per promuovere la continuità e le *modalità di attuazione* della stessa.

Questa la nostra tesi. La *continuità educativa* tra scuola materna ed elementare (senza dimenticare che esiste anche una *continuità istituzionale* che postula uno stretto raccordo tra le *Leggi di ordinamento* dei vari gradi scolastici) è *possibile* proprio perché gli ultimi *Orientamenti-Programmi* configurano un analogo paradigma curricolare (un parallelo percorso formativo): una sorta di *motore comune* da installare tanto sulla vettura della scuola materna quanto sulla autovettura della scuola elementare. Un *motore comune* che oggi può avvalersi, anche, delle preziose prescrizioni programmatiche sulla *continuità educativa* della C.M. 339.

Nelle prossime pagine metteremo alla «moviola» – in giganografia e al rallentatore – il *dispositivo curricolare* che esce, quasi in fotocopia, dagli ultimi *Orientamenti-Programmi*. In particolare, accenderemo i riflettori della nostra ricognizione pedagogica sulle *due leve* della «continuità» intitolate alla *longitudinalità* e alla *trasversalità*.

a) La *continuità verticale* va sollecitata attraverso la sperimentazione di un biennio didattico «cerniera» tra il *quinto* e il *sesto anno* del bambino: ineludibile per poter costruire un percorso formativo *unitario* fondato su una modellistica «organizzativa» e «didattica» dalla *comune* ispirazione pedagogica.

b) La *continuità orizzontale* va sollecitata mediante l'utilizzazione delle risorse formative presenti nel *territorio viciniore* alla scuola materna ed elementare: ad esempio, l'uso (in guida di sezioni/aule didattiche *decentrate*) di ludoteche, parchi-gioco, media-teche, ateliers, laboratori, *et al.*

4. LE DUE LEVE DELLA CONTINUITÀ CURRICOLARE

Gli *Orientamenti* della scuola materna e i *Programmi* della scuola elementare scommettono molte delle loro *fiches innovative*

alla roulette del «curricolo». Il tavolo curricolare dispone, infatti, di una buona serie di *numeri vincenti* per aprire le porte di un *modo nuovo* di «fare-scuola» nel nome e nel segno della *continuità educativa*.

Attenzione però. Il principio di continuità impugnato dagli *Orientamenti-Programmi* – che è fondato su una logica «dialettica» (quale prospettiva di *raccordo-interazione-interdipendenza* tra lo scacchiere formativo della scuola materna e quello della elementare) – appare mille miglia lontano da quell’accezione «rettilinea» e «ipertrofica» della continuità che esclude in essa la *discontinuità*, la *differenza*, la *peculiarità* delle varie «tessere» del mosaico educativo. L’accezione «lineare» della continuità (verso cui giustamente diffidano gli *Orientamenti-Programmi*) porta inevitabilmente a impoverire qualsivoglia raccordo dialettico tra i vari piani della vita scolastica: perché irrigidita in una *logica continuista* destinata a risolversi banalmente nella *ripetitività*, nell’*uniformizzazione*, nella *riproduzione* dei processi di alfabetizzazione-socializzazione scolastica.

Al contrario, la *tensione dialettica* del curricolo investe e connota la continuità, che si propone così come prospettiva di *interconnessione razionale* di aspetti della vita scolastica abitualmente slacciati e separati tra loro.

La domanda allora è un po’ questa. Come debbono qualificarsi le *due leve di decollo* della continuità «verticale» e «orizzontale» per far sì che sappiano mettere in moto e fare camminare *insieme* aspetti «funzionali», «formativi» e «didattici» che si presentano – tendenzialmente – contrapposti e centrifughi nella tradizione scolastica?

Su il sipario per dare voce al «copione» di questa *doppia identità* – longitudinale e trasversale – della continuità educativa tra scuola materna ed elementare.

4.1. *Prima leva: centro-periferia. La continuità longitudinale e il rapporto Programma-Programmazione*

Il primo scenario della *continuità curricolare* che poniamo nel mirino della nostra analisi istituzionale e pedagogica è intitolato al *binomio centro-periferia*. E più precisamente, al doppio versante

della *continuità longitudinale* e del *tandem Programma-Programmazione*.

a) *La prima domanda* è un po' questa. Che cosa significa perseguire un'interazione dialettica tra *centro* (è il «megafono» dello Stato, chiamato a dare voce ai provvedimenti del Legislatore e alle ordinanze del Ministero della pubblica istruzione) e *periferia* (è il «megafono» della scuola militante, chiamata a dare voce al *Progetto pedagogico* dei docenti e agli interventi di sostegno formativo degli Enti locali e dell'Associazione)? *Risposta*. Significa disporre di una *convenzione istituzionale* (una legge sull'autonomia scolastica) che precisi con chiarezza ciò che spetta allo Stato e ciò che spetta ai territori del decentramento (famiglia, scuola, Enti locali, associazionismo). Per quanto concerne l'aspetto della *continuità curricolare*, ci sembra di poter affermare che al *centro* (alla sua politica culturale e scolastica) spettano *due decisioni vincolanti* per tutte le contrade scolastiche del Paese: *la prima*, è il varo di una *Legge quadro* (accompagnata da un ineludibile *Piano poliennale* di programmazione e sviluppo) con il compito di assicurare all'intero sistema scolastico un'organica *continuità longitudinale* (un profilo coerente e unitario della sua ingegneria istituzionale: dall'asilo nido alla scuola secondaria superiore); *la seconda decisione*, è la redazione di *Programmi* didattici per ogni grado scolastico, tali da permettere alla scuola militante (alla «periferia») di costruire propri *Progetti pedagogici* declinati e ritagliati sulle «variabili» che connotano un contesto scolastico: i livelli-competenze dei singoli allievi, la disponibilità e la qualità delle strutture edilizie, la pluralità delle culture territoriali, i diversi stili professionali dei docenti, e altri.

Conseguentemente, alla «periferia» (ai singoli plessi scolastici) spetta il compito di elaborare – tramite la *Programmazione educativa* (l'organizzazione dei tempi e degli spazi della scuola) e *didattica* (le strategie di insegnamento/apprendimento degli ambiti disciplinari) – un *Progetto pedagogico* che sia rispettoso (e fedele) delle finalità educative e dei traguardi culturali prescritti dai Programmi ministeriali.

Per poter espugnare il traguardo della *continuità longitudinale*

occorre sollecitamente condurre in porto un duplice provvedimento legislativo: una *Legge di ordinamento del decentramento-autonomizzazione* del sistema scolastico e una *Legge di ordinamento della scuola materna* (la legge 444 del 1968 appare del tutto obsoleta e incapace di dare risposta ai pressanti problemi istituzionali, strutturali e gestionali della scuola del bambino e della bambina della seconda infanzia).

Va riconosciuto, peraltro, che la recente *Legge di riforma della scuola elementare* (n. 148/1990) e la citata *C.M. 339* portano contributi notevoli (forzatamente parziali e non risolutivi) al perseguimento dell'obiettivo ineludibile della *continuità longitudinale* tra i primi due comparti della scuola di base.

b) Riflettori accesi ora sul tandem *Programma-Programmazione*. La tesi pedagogica formalizzata dagli *Orientamenti-Programmi* è un po' questa.

Il *Programma* (redatto dal «centro»: dal Legislatore, tramite propri atti amministrativi e parlamentari) e la *Programmazione* (redatta dalla «periferia»: dagli insegnanti, tramite propri *Progetti pedagogici*) potranno offrirsi da territori di incontro (da spazio dialettico) tra *centro* e *periferia* a patto di presentare precisi connotati pedagogici e metodologici. Questa, ci sembra la *doppia ruota* del *Programma* e della *Programmazione* coniata dagli *Orientamenti-Programmi* per potere pedalare in *tandem* lungo le strade della «continuità» curricolare.

Anzitutto, va detto che il *Programma didattico* è chiamato ad offrire una «espansione» e una «organizzazione» delle *conoscenze* che possa essere poi modellato dalla *Programmazione* sui livelli e le capacità cognitive degli allievi. Il che significa chiedere al *Programma* di essere voluminoso, corposo, ridondante: nel senso che il suo «cesto» curricolare deve essere stipato sia di «conoscenze-competenze» *prescrittive* e *vincolanti*, sia di «conoscenze-competenze» *opzionali* e *facoltative*.

Da parte sua, la *Programmazione* è chiamata ad attestare la sua «fedeltà» al *Programma* nella misura in cui si limiterà a rovistare a piene mani dentro al suo «cesto» dell'istruzione, evitando di scivolare nei sentieri illusori delle «mode» cognitive, dei «saperi» effimeri e stravaganti.

Poi, va detto che la *Programmazione* – in quanto «volante» del veicolo curricolare (di cui il *Programma* è il «motore») – ha il compito di tracciare la direzione di marcia dei processi di insegnamento/apprendimento scolastici. Questo significa che dovrà estrarre dal «cesto» del *Programma tutte* le conoscenze-competenze che portano scritto il nome di *prescrittivo* e *vincolante*. Potrà, invece, essere più flessibile nella selezione dei «saperi» che il *Programma* qualifica come *opzionali* e *facoltativi*. Sono «saperi» – questi ultimi – che appaiono nevralgici per la *Programmazione*: perché sintonizzano *vuoi* coi livelli culturali del plesso scolastico (degli allievi, dei genitori, degli insegnanti), *vuoi* con le competenze cognitive dell'utenza scolastica. Con questo, gli *Orientamenti-Programmi* intendono dire che la *Programmazione* è la procedura attraverso cui gli insegnanti ritagliano e modellano il *Programma* adeguandolo alle «variabili» concrete che danno corpo, giorno dopo giorno, alla *prassi didattica*: la cultura antropologica della comunità sociale, la qualità dell'ambiente urbano e naturale, le strutture e le disponibilità edilizie, i livelli e la qualità della partecipazione dei genitori e delle forze sociali, l'ideologia pedagogica e gli stili professionali degli insegnanti (queste «variabili» afferiscono alla *programmazione educativa* che è redatta dal Collegio dei docenti di un plesso); i livelli alfabetici degli allievi, le disponibilità finanziarie della scuola, l'organizzazione degli spazi/classe e interclasse, la distribuzione dei tempi disciplinari e interdisciplinari (queste «variabili» afferiscono alla *programmazione didattica* che è redatta dagli insegnanti di una «sezione» o di un «modulo» in armonia con gli altri colleghi del plesso scolastico: possibile anche con una continuità rinchiusa in un *Progetto valigia*).

In sintesi. È del *curricolo* quella scuola materna-elementare che sa tenere in «equilibrio» (in un rapporto di interazione dialettica) il *Programma* e la *Programmazione*. In caso contrario (se l'equazione presentasse squilibri a vantaggio dell'uno o dell'altro termine del rapporto), avrebbe soluzioni curricolari unilaterali, assiomatiche, mistificate.

Sarebbe *truccato*, infatti, quel curricolo dove il *Programma* si fa *killer* della *Programmazione* (quest'ultima muore se il *Programma* si presenta interamente *vincolante* perché toglierebbe

«ossigeno» alle scelte didattiche della «periferia»). *Parimenti*, si presenterebbe *truccato* quel curriculum dove la *Programmazione* si fa *killer* del Programma (quest'ultimo muore se la Programmazione ripudia i contenuti culturali del Programma preferendo la caccia alle «farfalle» delle *mode culturali*).

4.2. Seconda leva: scuola-extrascuola. La continuità trasversale

Il secondo scenario della *continuità curricolare* che poniamo nel mirino della nostra analisi pedagogica è intitolato al *binomio scuola-extrascuola, scuola-ambiente*. La *continuità curricolare* in prospettiva «trasversale» è postulata con convincente forza progettuale dalla *C.M. 339*. Questa, ha il merito di reclamare a voce alta l'inaugurazione di un rapporto di *interazione dialettica* tra la cultura del *dentro/scuola* e quella del *fuori/scuola* secondo linee di *complementarità* delle reciproche risorse educative. Un obiettivo, questo, perseguibile a un *patto*: che l'ambiente extrascolastico sia messo nelle condizioni di disporre di *molteplici opportunità formative*, sia di natura «istituzionale», *intenzionalmente formative* (biblioteche, musei, mediateche, ateliers, laboratori, centri sportivi, ricreativi e culturali nonché la ramificata rete dell'associazionismo laico e cattolico), sia di natura «non/istituzionale», *non-intenzionalmente formative* (le opportunità paesaggistiche e monumentali, *da un lato*; i centri di produzione-comunicazione, *dall'altro*, del territorio).

Non più, quindi, scuola come *corpo separato* dalla maglia delle istituzioni formative e delle strutture sociali del territorio, ma scuola che stipula una relazione multipla con la città (paese, borgata, quartiere). Una relazione di «scambio» e «comunione» dei reciproci *beni culturali*, secondo la felice immagine di una scuola che esce quotidianamente nell'ambiente per elevare i patrimoni/risorse di questo ad *aule didattiche decentrate*. Come dire: il «mattoncino» e il «ciuffo» d'erba come *segni di cultura*, come alfabetieri linguistici e multiblocchi logici. Come primi libri di lettura, primo *abbecedario*.

Sul piano squisitamente «curricolare» ci sembra di poter registrare come le opportunità didattiche offerte dal «mattoncino» (la città) e dal «ciuffo d'erba» (il paesaggio) abbiano il pregio di

esporre un *doppio requisito disciplinare*: quale alfabetiere «lessicale» e quale multiblocco «logico».

4.2.1. L'ambiente come alfabetiere lessicale

L'*ambiente* tanto nella versione *sociale* (strade, piazze, monumenti, centri produttivi e commerciali, servizi socioculturali, *et al.*) quanto nella versione *naturale* (parchi, boschi, laghi, mari, valli, *et al.*) si propone quale strumento «nevralgico» per l'arricchimento del *vocabolario*.

Si può affermare che le tasche didattiche dell'ambiente costituiscono un potenziale irripetibile museo didattico attraverso il quale i bambini della scuola materna ed elementare possono giocare – insieme – agli enunciati di identità. Cioè a dire, al riconoscimento semiologico/semantico degli «oggetti» che cospargono il territorio sociale e naturale (le vetrine di un negozio come i fiori di un prato, le figure pubblicitarie di una strada come gli animali di un bosco, e così via) di vita del bambino: nella ricerca soprattutto del termine sociale, di uso quotidiano degli «oggetti», più che della loro nomenclatura raffinata.

Questa decifrazione lessicale intende sottrarsi ai pericoli di una nomenclatura tutta «simbolica», fine a se stessa, fatta di un universo di parole che mai afferisce a una realtà concreta, a un «campionario» di cose osservabili e manipolabili.

L'alfabetiere/ambiente fornisce all'allievo la massima espansione del proprio vocabolario d'uso quotidiano proprio perché lo fa giocare al riconoscimento dei «frammenti» del proprio territorio sociale (oggetti esposti nelle vetrine, immagini presenti nelle strade, strumenti del lavoro artigianale e commerciale, mezzi di comunicazione, ecc.) e naturale (fiori, frutti, sassi, animali, prodotti agricoli, ecc.).

Una feconda proposta didattica, a questo proposito, è quella di registrare/fissare su magnetofono un esteso repertorio di «parlato» (dialoghi, conversazioni, comunicazioni) prodotto nei molteplici contesti delle *relazioni sociali*: nei negozi, negli uffici pubblici, per le strade, nelle case, ecc. Questo potenziale «bottino» linguistico raccolto nell'ambiente sociale potrà proficuamente, poi, essere riascoltato e utilizzabile didatticamente in *classe*.

Difatti, questa *babele linguistica* (spezzoni/brani di comunicazione tra clienti e negozianti-impiegati, tra cittadini, tra genitori, et al.) può proporsi da formidabile punto metodologico di partenza per «giochi» di scomposizione-deformazione-riparazione delle frasi (nucleari) che più hanno interessato e coinvolto, intellettualmente e/o emotivamente, gli allievi così da stimolare pensiero e creatività linguistici. Per esempio: invertendo i «segni» in catena di frasi nucleari (la frase presenta sempre una serie logica di «morfemi» in successione) si ottiene un *discorso-mostro* capace di stimolare l'allievo all'inedito gioco della «riparazione» strutturale del pensiero. Così pure per quanto riguarda l'accordo/disaccordo morfologico di «spezzoni» di frasi registrate nell'ambiente sociale e naturale.

Con questi «spezzoni» si può proficuamente giocare anche a livello di relazioni morfologiche: disaccordando e riaccordando gruppi «nominali», gruppi «verbali» e le loro espansioni. In altre parole, disseminando la frase di alcune mine vaganti sintattico/grammaticali: col compito di fare incuriosire l'allievo ad andare alla caccia-scoperta degli *assurdi* presenti nei percorsi linguistici analizzati. Anche la conoscenza dell'ambiente naturale è un'occasione irrinunciabile per giocare col linguaggio che si produce durante la percezione/osservazione della realtà: giochi sulle relazioni lessicali e sui contenuti semantici della nomenclatura della flora-fauna (questo fiore si chiama ...; è di forma ...; è di colore ...; serve per ...) nonché sulle strutture sintattiche ricavate da giochi linguistici articolati (sull'accordo/disaccordo morfologico, sul rovesciamento dei segni linguistici in catena, sull'invenzione di frasi partendo da una parola-chiave, ecc.).

Come dire: la scuola materna e la scuola elementare possono giocare – *insieme* – con le parole e con le frasi, costruendo – *congiuntamente* – proprie grammatiche e sintassi della *fantasia*.

4.2.2. L'ambiente come multiblocco logico

L'*ambiente* contiene preziose sollecitazioni cognitive di marca *logica*.

Anzitutto, la tastiera percettiva: questa va intesa come capacità di riconoscere le qualità *fenomeniche* (le identità formali)

della realtà: grandezza, forma, colore, consistenza, tessitura, temperatura, et al.

Il territorio *sociale* e *naturale* si presenta riccamente dotato delle citate *qualità formali*, tanto che il bambino e la bambina possono ricercare e cogliere autonomamente tali identità fenomeniche (le loro somiglianze-analogie-differenze-antinomie) così come si presentano sia nelle strade, auto, insegne pubblicitarie, case, sia nei prati-boschi-fiumi-monti. Un prolungato e profondo «bagno» percettivo assicura all'allievo un potenziamento dello spirito/capacità di osservazione e scoperta. Con ciò contribuendo non poco al superamento della prospettiva egocentrica dell'infanzia come incapacità di «decentrare» la propria prospettiva sul mondo, il proprio angolo di visuale sull'universo che la circonda.

Poi sul piano logico-matematico l'*ambiente* si presta ad essere utilizzato didatticamente. Una strada come un prato, un supermarket come un bosco si presentano agli occhi del bambino e della bambina come altrettanti blocchi logici, come strutture «multibase» mediante le quali possono essere proficuamente svolti giochi di classificazione-seriazione-combinazione-relazione, ecc. Con il vantaggio che mentre i materiali didattici *strutturati* (numeri in colore, blocchi logici, *et al.*) si consumano didatticamente con grande rapidità (convertendosi agli occhi dell'allievo in oggetti imbalsamati e stereotipati) da parte sua la *semiologia didattica dell'ambiente* si offre nella «naturalità» poliedrica propria degli *oggetti* ad alto coefficiente di mutevolezza, cromaticità, plasticità. In *altre parole*: i linguaggi-conoscenze-culture dell'ambiente di vita dell'infanzia sintonizzano tendenzialmente con le stesse frequenze d'onda da questa utilizzate quotidianamente. Col risultato – tutto pedagogico – di tenere viva la motivazione e la partecipazione attiva del bambino e della bambina alla ricerca e alla scoperta dell'ambiente (dove le «conoscenze» sono alla sua portata) secondo la procedura didattica dell'imparare osservando-decifrandoinvestigando gli scenari del proprio palcoscenico di vita. E non la procedura che si identifica con l'ascolto passivo della parola dell'insegnante e con la ripetizione noiosa di materiali «strutturati» rituali.

SITUAZIONI DI SVANTAGGIO NELLA SCUOLA MATERNA

Matilde Parente*

Mai prima d'ora, nella storia delle riforme scolastiche, la problematica dello «svantaggio» aveva assunto il rilievo che i nuovi Orientamenti della scuola materna le hanno conferito, là dove per svantaggio si intenda, con ampia accezione, tutta la vasta gamma di situazioni di difficoltà in cui possono trovarsi gli alunni più bisognosi di aiuto educativo e di sostegno didattico.

L'uso, ormai recepito dagli stessi documenti scolastici, di riferire lo «svantaggio» alle sole situazioni di difficoltà derivanti da condizionamenti di origine prevalentemente sociale e di identificare, invece, come situazioni di «handicap» (letteralmente ancora «svantaggio») quelle legate in prevalenza a deficit di natura organica, propri dell'individuo, ha introdotto una distinzione non sempre facile, ma senz'altro opportuna nell'approccio teorico-pratico alla questione. È indispensabile, tuttavia, che prima di tentare di analizzare la natura delle difficoltà e dei relativi bisogni educativi, ci si convinca della loro esistenza e della necessità, per la scuola materna, di occuparsene in modo valido ed efficace, con riferimento alla logica interna del suo progetto e alla sua stessa identità istituzionale. In questo senso, gli Orientamenti '91 segnano una svolta decisiva nella storia delle riforme

* Già direttrice didattica: docente di didattica generale nell'Istituto superiore di scienze religiose dell'Università lateranense di Roma

scolastiche: sono il primo documento programmatico, infatti, che non si limita a «fare spazio» alla problematica dello svantaggio (e dell'handicap), ma che ne assume i contenuti e le esigenze «dentro» la propria struttura progettuale. Vi appare chiara, pertanto, *la scelta dell'integrazione*, non come attributo innovativo della scuola, disponibile in linea di massima ad accogliere il bambino con particolari problemi, bensì come sua dimensione costitutiva in quanto «scuola del bambino», cioè di «ciascun bambino» in situazione o meno di svantaggio.

Si profila un cambiamento profondo, alla base del sistema scolastico, che merita grande attenzione e che può essere oggetto di una riflessione previa in ordine ad almeno tre ambiti di questioni:

— il contributo peculiare che la scuola materna può essere messa in grado di dare alla «rimozione degli ostacoli» che si frappongono allo sviluppo di ogni soggetto, alla sua piena umanizzazione e al potenziamento delle sue risorse nell'età preziosa dell'infanzia, dai tre ai sei anni, ancora vicina ai processi originari di formazione della personalità;

— la promozione, attraverso la scuola materna, di una cultura della condizione infantile, che metta fine all'incuria, allo sperpero, alla distruzione della «ricchezza di umanità» costituita dall'infanzia;

— il superamento del rischio che possa essere la scuola materna, alla base del sistema scolastico, a trovarsi «in situazione di svantaggio» rispetto alle domande e ai problemi posti dall'educazione dell'uomo nella complessità di questo tempo presente-futuro.

Gli Orientamenti '91 rappresentano, a nostro avviso, un importante sforzo di elaborazione culturale e politica nelle direzioni indicate; da essi si ricavano le linee di una nuova progettualità educativa, che dovrebbero servire per tutta la scuola e che proprio nella scuola materna trovano, significativamente, il loro radicamento. Sono le linee che si dipartono, come cercheremo di dimostrare, dalla *centralità dei bisogni dell'alunno* e, perciò, dall'impegno della scuola di riconoscere e di risolvere in tutto o in parte, ma al massimo livello possibile, i problemi che egli le pone in termini di «domanda educativa».

1. INTEGRAZIONE E NUOVA PROGETTUALITÀ

«Spettano alle bambine e ai bambini, in quanto persone, i diritti inalienabili, sanciti anche dalla nostra Costituzione e da dichiarazioni e convenzioni internazionali, alla vita, alla salute, all'educazione, all'istruzione e al rispetto dell'identità individuale, etnica, linguistica, culturale e religiosa, sui quali si fonda la promozione di una nuova qualità della vita intesa come grande finalità educativa del tempo presente». Così viene affermato nei nuovi Orientamenti il riconoscimento del bambino come «soggetto di diritti», dei quali la scuola materna deve, per la sua parte, favorire il concreto esercizio.

È interessante cogliere la sequenza dei diritti enunciati (alla vita, alla salute, all'educazione, all'istruzione), culminanti nel diritto al rispetto dell'«identità individuale» e delle sue connotazioni salienti. Il bambino di cui si parla, pertanto, non è un'astrazione, ma un soggetto reale, identificabile, con una storia personale, sociale, culturale e, ovviamente, con i suoi bisogni e i suoi problemi, tanto più interpellanti la scuola quanto più forte è la loro incidenza sulla qualità della vita, sulla salute, sul processo di educazione e di istruzione.

A questo punto lo «svantaggio», comunque si produca e si manifesti, è già una sfida che la scuola non può fare a meno di raccogliere e di affrontare con determinazione, facendo leva sulla «molteplicità delle sue dimensioni pedagogiche (relazionali, curriculari, didattiche, funzionali e istituzionali)» che si pongono «come altrettanti elementi di affermazione e di soddisfazione» dei predetti diritti. Non siamo in presenza di una predicazione retorica, ma di un piano d'azione nel quale i diritti appena formulati si traducono concretamente in «esigenze di ordine materiale e, più ancora, non materiale, alle quali rispondono la costante attenzione e la disponibilità da parte dell'adulto, la stabilità e la positività delle relazioni, la flessibilità e l'adattabilità a nuove situazioni, l'accesso a più ricche interazioni sociali, l'acquisizione di conoscenze e di competenze, la possibilità di esplorazione, di scoperta, di partecipazione e di comunicazione, la conquista dell'autonomia, il conferimento di senso alle esperienze; tutto questo in un intenso clima di affettività positiva e gioia ludica».

La lunga citazione testuale consente di rilevare due motivi caratterizzanti l'intero discorso programmatico degli Orientamenti '91: il motivo dell'*accoglienza pedagogica* riservata a tutti i bambini e alle loro «esigenze di ordine materiale e, più ancora, non materiale», e il motivo della *cura educativa* riservata a ciascuno e, perciò, quanto più possibile «personalizzata» in una scuola, però, intenzionalmente socializzante. Coerenza vuole che sia propria di questa progettualità la scelta dell'*integrazione totale*, senza riserve né esclusioni, sia nei confronti dei bambini con «difficoltà di adattamento e di apprendimento» per i quali – si sottolinea – «la scuola materna costituisce una opportunità educativa opportunamente rilevante» (si noti l'insistenza sull'«opportuno», cioè sull'adatto, sul conveniente, sul vantaggioso), sia nei confronti dei bambini con «handicap» ai quali – si assicura – «la scuola materna offre adeguate opportunità educative, realizzandone l'effettiva integrazione secondo un articolato progetto educativo e didattico, che costituisce parte integrante della programmazione».

Una conferma ulteriore della scelta che abbiamo evidenziato sta nella puntuale, insistita dichiarazione degli Orientamenti relativa ai bambini «le cui difficoltà e i cui svantaggi possono risalire a condizionamenti di natura socioculturale» (e perciò a cause del tutto esogene, ambientali); per essi «l'integrazione deve essere favorita con ogni mezzo, in modo da rispondere ai loro specifici bisogni relazionali e cognitivi e da svilupparne e rafforzarne le capacità individuali (...)».

Dopo tali affermazioni, che la forza prescrittiva del documento rende davvero importanti, è quasi scontata l'osservazione, a cui però gli Orientamenti non rinunciano, che «la tempestività degli interventi educativi di integrazione costituisce una delle forme più efficaci di prevenzione dei disagi e degli insuccessi che ancora si verificano lungo la carriera scolastica». Meno scontato invece, anche perché contestualizzato in una Premessa dai toni realistici e realizzativi, l'impegno di «tradurre nei fatti la convinzione che l'infanzia rappresenta una fase ineludibilmente preziosa dell'educazione dell'uomo e del cittadino».

Per gli Orientamenti '91, dunque, l'*integrazione* è un compito primario della scuola materna, non tanto un traguardo ideale quanto un'impresa educativa a cui porre mano senza ulteriori indugi.

I «precedenti»

Per avere la percezione esatta del cambiamento, bisogna ricordare che la legge istitutiva della scuola materna statale, la 444/1968, tra l'altro ancora vigente, prevedeva l'istituzione di sezioni speciali nelle scuole comuni e, per i casi più gravi, di scuole materne speciali, alle quali indirizzare, secondo un'indicazione pericolosamente generica, «bambini affetti da disturbi dell'intelligenza o del comportamento o da menomazioni fisiche o sensoriali». In forza della predetta legge, gli Orientamenti del 1969 avvertivano che il loro testo sarebbe stato integrato «per le particolari esigenze didattiche delle sezioni speciali e delle scuole materne speciali».

Il tema dello «svantaggio sociale», tuttavia, era stato ampiamente preso in considerazione, soprattutto sotto il profilo dello «svantaggio socio-culturale», per il quale si ipotizzava una *funzione di compensazione* della scuola materna, che restava però più affidata alla sensibilità delle singole educatrici che non alla consistenza e alla prescrittività del progetto pedagogico-didattico richiesto alla scuola. L'accento era posto sugli «aspetti educativi dell'assistenza», mirata «alla rimozione degli effetti delle carenze, dei ritardi e delle esperienze negative che possono riscontrarsi nella personalità e nelle situazioni dei bambini». L'educatrice sarebbe stata tenuta a «segnalare» gli eventuali «disturbi e irregolarità dello sviluppo fisico, sensoriale, del carattere, dell'intelligenza» e si sarebbe quindi dovuta avvalere, «agli effetti della propria attività pedagogica e didattica, dei dati diagnostici rilevati dal servizio medico-psico-pedagogico».

Va detto che proprio la genericità di quelle indicazioni, lo scarso valore prescrittivo degli Orientamenti '69 e la loro grande flessibilità, unitamente al progressivo maturare di nuove consapevolezze culturali e pedagogiche, fecero sì che si avviasse nella scuola materna statale un processo di integrazione 'di fatto' di bambini in situazioni di svantaggio, secondo una tipologia di casi sempre più articolata e complessa.

La legge 118/1971, ormai entrata nella storia della scuola italiana come il primo pronunciamento giuridico ufficiale a favore dell'inserimento degli handicappati nelle scuole comuni, trovava

perciò una certa rispondenza nella scuola materna statale anche se, allora, la disponibilità delle famiglie alla scolarizzazione precoce di figli con gravi deficit fisici o psico-fisici era ancora molto ridotta.

L'integrazione 'di fatto' era però destinata a ricevere notevole impulso dalla famosa circolare ministeriale, la 227 dell'agosto 1975, che faceva seguito al Rapporto della cosiddetta Commissione Falcucci su «i problemi degli alunni handicappati», con la quale si dava l'avvio al loro inserimento in «gruppi di scuole comuni» (materna, elementare, media) seguendo una logica di «territorialità» e «gradualità» per un processo che si sarebbe presto mostrato irreversibile. Ciò nonostante, la legge 517/1977, senza dubbio l'atto legislativo più importante in materia, riconosciuto tra i più avanzati sul piano internazionale, non comprende la scuola materna nella sua normativa che perfeziona giuridicamente il processo di integrazione scolastica attivato. Sarà la legge 270/1982 a sancire l'integrazione nella scuola materna, a decorrere dall'anno scolastico 1982-83, istituzionalizzando gli interventi di sostegno nell'intero sistema scolastico di base.

Ed è interessante notare che proprio la presenza nelle sezioni comuni di bambini con particolari difficoltà e speciali bisogni renderà necessaria l'estensione alla scuola materna dell'istituto della programmazione educativo-didattica secondo i criteri della legge 517 (C.M. 261/1982).

È in questo clima che il problema dello «svantaggio», in senso lato, emerge con la rilevanza che abbiamo visto, acuito dalla delicata e difficile demarcazione tra tipologie di svantaggi e, ancor più, dal pericolo delle confusioni possibili tra «svantaggio», in senso stretto, ed «handicap», fino a dilatare impropriamente la definizione di handicap applicandola a soggetti in età evolutiva e in condizioni di difficoltà molto differenziate per cause diverse.

Allo stato attuale della ricerca sembra di poter dire, comunque, che l'elaborazione di soluzioni corrette debba orientarsi verso la tempestiva individuazione delle *disabilità strutturali*, di origine organica, che possono diventare causa del consolidarsi di «situazioni di handicap» sul piano della contrattualità sociale (e, in questo senso, forse non si dovrebbe ancora parlare di handicap nel periodo della scuola materna), e debba procedere all'analisi approfondita dei molti *disadattamenti*, in gran parte di origine sociale, che si manife-

stano nell'età infantile, quasi sempre con effetti di compromissione di abilità cognitive e relazionali. Tutto ciò, s'intende, per progettare interventi sulla misura delle difficoltà e dei bisogni.

Si consideri che, mentre le disabilità del primo tipo si manifestano in una fascia relativamente ristretta della popolazione infantile (i dati più aggiornati si attestano su una percentuale del 2% nei Paesi a sviluppo avanzato), le disabilità imputabili, anche solo a livello di rischio, alle tante forme di sofferenza e di privazione che incombono oggi sulla condizione infantile nelle cosiddette società progredite, fanno registrare segnali e indici di diffusione a dir poco allarmanti. Se ne deduce che il processo di integrazione scolastica implica in questo momento la presa in carico di una vasta area di disagio che attraverso i problemi dell'educazione e della scuola a cominciare dai primi livelli di responsabilità istituzionale, con un forte e decisivo impegno per la scuola materna e per il suo rinnovamento.

2. LA CONDIZIONE INFANTILE OGGI

La Commissione ministeriale incaricata di procedere, in sede tecnica, alla revisione degli Orientamenti '69 ha avuto ragione di andare oltre il compito affidatole. «La delineazione di una scuola per i bambini capace di rispondere ai loro bisogni e alle loro esigenze educative – scriveva nel Rapporto preliminare datato dicembre '88 – prende l'avvio da una particolare attenzione e, quindi, da un'analisi della condizione dell'infanzia nella cultura e nella società contemporanea».

L'ottica è quella che porterà non alla revisione, ma alla sostituzione del documento del '69, nonché alla motivata richiesta di provvedimenti legislativi di carattere ordinamentale per la scuola del bambino disegnata dai nuovi Orientamenti.

Mette conto sottolineare, ai fini della nostra riflessione, che la spinta propositiva ha una netta accentuazione antropologica, nel senso che il problema educativo dell'infanzia viene assunto alla coscienza pedagogica a partire dalla realistica considerazione del suo essere iscritto in una «società in movimento» quale è, insieme a molte altre, la società italiana, «caratterizzata da ampie,

profonde e contrastanti trasformazioni che, rifrangendosi in maniera differenziata nei diversi contesti storici, sociali e culturali del Paese, configurano una peculiare condizione di complessità, i cui indicatori emergenti richiedono una attenta considerazione». «Movimento» sta qui a sottolineare non solo l'accelerazione delle dinamiche di cambiamento sociale, ma l'esigenza di una loro direzionalità, di una crescita che ha bisogno di essere sostenuta da un umanesimo di cultura e di educazione per non degenerare, trasformando le proprie forze vitali in energie distruttive.

È in questo senso che l'intenzionalità educativa di un progetto scolastico dedicato all'infanzia si afferma con valenze nuove per lo sviluppo della comunità nazionale e, in dimensione inter e sovra-nazionale, per lo sviluppo dell'umanità, una volta posta l'intrinseca correlazione tra la *qualità di vita del bambino* e il *migliore livello di vita della comunità umana*. Ed è in questo senso che la soluzione dei problemi dello svantaggio si impone con priorità nella costruzione del rinnovamento: lo scenario sociale diventa la premessa e lo sfondo per una ricerca programmatica, e non solo diagnostica, intorno agli aspetti più inquietanti e sovente drammatici di quell'universo infantile che resta, nonostante tutto, ancora in gran parte inesplorato nei suoi vissuti profondi.

Il disorientamento

Accade, infatti, che «tanto nelle rappresentazioni culturali che nei contesti reali di vita sono presenti alcune contraddizioni, che inducono a volte elementi di disorientamento nella pratica educativa».

Non sorprende che il tema della «contraddittorietà» sia una delle dominanti nell'analisi sociale condotta dagli Orientamenti '91: le «varie immagini dell'infanzia», che ne parcellizzano e ne rendono unilaterale la visione, finiscono per falsare «il riconoscimento della autentica condizione infantile» e, quel ch'è più grave, «la proclamazione della centralità dell'infanzia è spesso contraddetta dal ricorrere di situazioni che ne rendono difficoltoso il pieno rispetto». L'infanzia è contraddetta da una realtà sociale protesa al consumismo e al materialismo, incline all'accrescimento meramente quantitativo delle esperienze offerte al bambino, incapace di dare soddisfazione alle sue «esigenze interiori di sicu-

rezza, di identità, di affermazione, di espansione dell'Io, di significato, di appartenenza e di autonomia».

Tornano alla mente i 'motivi' fin troppo noti del bambino asservito alle logiche del mondo adulto, irretito nelle trame del benessere materiale, rifiutato o posseduto dal prevalere di contrapposti egoismi; e riemerge la consueta denuncia dell'insicurezza sui valori, della mancanza di paradigmi esistenziali accettabili, della caduta di tensione morale, della sostanziale rinuncia ad educare. Le indagini sulla famiglia segnalano una preoccupante capillarizzazione dei fenomeni di disorientamento. Il numero crescente, già nell'asilo-nido, di bambini con disturbi emozionali, e conseguenti difficoltà comportamentali e di adattamento, estende precocemente l'area dello «svantaggio» rafforzando l'incertezza del confine tra lo stato di malattia o di minorazione e lo stato di sofferenza psicologica. Nella scuola materna, i bambini con difficoltà di apprendimento che non si collegano a difetti strutturali (del sistema nervoso o delle sue principali funzioni) né ad aspetti specifici dello sviluppo funzionale (lateralità, spazio, ritmo, memoria, ecc.), sono quasi sempre bambini non sufficientemente amati o amati in modo sbagliato, non compresi, condizionati da stati di sofferenza affettiva, di ansia, di disgregazione del nucleo familiare o comunque dalla carenza di cure degli adulti di riferimento. Chi ha pratica di scuola sa che queste situazioni possono essere più difficili da gestire che non quelle di handicap conclamato; in ogni caso sono le più frequenti. È significativo che gli Orientamenti '91 si soffermino sull'odierna condizione della famiglia evidenziandone in modo particolare: la «persistente tendenza alla nuclearizzazione» e l'«affermazione del ruolo sociale della donna». Di entrambe le connotazioni si rilevano gli aspetti positivi, ma si indicano pure le possibili negatività per il bambino: «vissuti di incertezza e di ansia, atteggiamenti di chiusura e di isolamento, riduzione della gamma dei rapporti e delle relazioni, limitazione degli spazi di movimento e di autonomia, più prolungati tempi di assenza degli adulti significativi».

Le nuove povertà

Nel testo degli Orientamenti, l'accenno alle «nuove povertà»

può sembrare fugace, quasi una nota di semplice richiamo di fronte alla portata di problemi che occupano un ragguardevole spazio nel quadro multiforme dello «svantaggio». In realtà, però, tutto il testo è pervaso di attenzione per quei problemi, a partire dalla constatazione che «permangono disomogeneità connesse ai dislivelli economici, sociali, culturali, ed emergono nuove forme di povertà dovute soprattutto alla carenza di servizi e di spazi urbani di vivibilità ed alla insufficiente disponibilità di luoghi e di opportunità di crescita, di gioco e di creatività».

La categoria di analisi è ancora quella della contraddittorietà: tra il riconoscimento dell'infanzia come soggetto sociale e culturale meritevole di specifiche protezioni giuridiche, quali sono quelle solennemente espresse nei principi costituzionali, nelle carte dei diritti del bambino, nelle legislazioni per la tutela dei minori, e l'assoluta inadeguatezza delle provvidenze pratiche in favore dello stesso «soggetto».

Un contrasto insopportabile tra affermazioni di principio e realizzazioni concrete.

La questione va messa in rapporto all'intenzione dichiarata di fare della scuola materna delineata dagli Orientamenti '91 «un servizio educativo di elevata qualità, impegnato a diffondersi senza squilibri e disuguaglianze sul territorio nazionale», idoneo a recare «il suo specifico contributo alla realizzazione della uguaglianza delle opportunità educative». Tale «uguaglianza», però, non può prescindere dai dislivelli di partenza, anzi deve addirittura assumerli come criteri di elaborazione e di regolazione progettuale, per dare autentico significato pedagogico alla relazione posta tra «il bambino e la sua scuola», in termini di operatività educativa e didattica.

La prospettiva, come si comprende, è di quelle che non accettano riduzionismi: o si resta arroccati sulle vecchie forme custodialistico-assistenziali o si realizza una scuola materna per la quale «sono indispensabili il riconoscimento delle difficoltà cognitive, delle esigenze emotive e delle richieste affettive di ciascuno e la consapevolezza che il modo in cui ogni bambino percepisce se stesso nella sua situazione sociale ed educativa costituisce una condizione essenziale per la sua ulteriore crescita personale».

Le violenze all'infanzia

È implicitamente presente negli Orientamenti '91 e nel realismo pedagogico che contrassegna la loro appassionata difesa dei diritti del bambino, una condanna netta, severa, per ogni forma di violenza all'infanzia.

L'opzione per una pedagogia attenta alle «dimensioni dello sviluppo» inteso non come fatto esclusivamente funzionale, ma «in relazione ai contesti di socializzazione e di educazione nei quali si svolge», sottolinea l'importanza determinante della *relazione adulto-bambino* fin dai primissimi scambi e interazioni vitali, tanto da poter affermare che «al suo ingresso nella scuola materna il bambino ha già una sua storia personale, che lo ha condotto a possedere un complesso patrimonio di atteggiamenti, capacità ed orientamenti». Di conseguenza, quella che la scuola materna assume è la visione di un bambino «come soggetto attivo, impegnato in un processo di continua interazione con i pari, gli adulti, l'ambiente e la cultura», nonostante le svariate patologie, le vicende, gli accadimenti che possono aver inquinato più o meno gravemente tale processo fino a deformarne la fisiologia e a comprometterne gli esiti.

Come ci hanno insegnato le ricerche sociali più avvertite, il diffuso sentimentalismo nei confronti dell'infanzia è ben lontano dal riuscire ad arginare la violenza che si abbatte su di essa. «Con sempre maggiore frequenza siamo quotidianamente informati dai mezzi di comunicazione di massa, e con particolari che fanno lievitare il nostro raccapriccio e provocano profonde reazioni morali, di genitori che avendo deciso di rinunciare alla vita ritengono di potere o di dovere coinvolgere nell'annientamento anche i loro figli; di bambini brutalmente percossi e seviziati fino alla morte spesso solo per futilissimi motivi; di neonati buttati nei bidoni della spazzatura come rifiuti di nessun valore; di bambini sessualmente violentati; di bambini istupiditi dalla droga o con psicofarmaci perché non disturbino la vita degli adulti; di ragazzi venduti come merce al miglior offerente o sfruttati nella prostituzione, nella pornografia, nell'accattonaggio, nell'attività delinquenziale, nel lavoro precoce ...» (A.C. Moro, 1988).

Quadri di questo genere non fanno che rendere meglio per-

cepibili le tante forme di violenza all'infanzia meno clamorose, più sottili, ma altrettanto inumane e riprovevoli. Si parla, e si documenta, di violenze psicologiche addirittura devastanti; di incuria, di abbandono, di trascuratezza anche a livelli insospettabili di emancipazione sociale; di carenze educative e di abusi nella società complessa; di mancanza di difese e di tutele per chi continua ad essere definito, con espressione ambigua, «minore», senza distinguere bene tra il suo bisogno di protezione e la sua condanna ad una «minorità» che rischia, in taluni casi, di diventare permanente.

Vorremmo riuscire a dare, con questi pochi accenni, l'idea dell'ampiezza d'orizzonte che si apre alla problematica dello «svantaggio» e della profondità d'indagine che essa esige. Ciò che sembra opportuno ribadire è che non esiste, costitutivamente, il «bambino svantaggiato» o così definibile a priori; esistono bensì fattori, variabili e processi che concorrono a determinare «situazioni di svantaggio» nelle quali il bambino si trova a vivere e a crescere suo malgrado, in condizioni di debolezza e di rischio, complicate dalla presenza eventuale di carenze organiche o di deficit, ma anche dalla gravità delle influenze negative esterne che possono indurre la patologia organica o stabilizzarla.

Muovendo da questa consapevolezza, si comprende perché «la domanda di educazione può essere soddisfatta quando la famiglia, la scuola e le altre realtà formative cooperano costruttivamente fra loro in un rapporto di integrazione e di continuità», e perché si debba in tutti i modi ricercare tale cooperazione.

A questo riguardo, uno dei tratti più incisivi degli Orientamenti '91 è senza dubbio quello che attiene alla scelta di una *prospettiva educativa ecologica*, vale a dire caratterizzata da un approccio di tipo sistemico alla globalità delle esperienze infantili, con lo scopo di mettere in luce le interconnessioni esistenti fra i vari «contesti educativi» e i loro reciproci effetti.

Nel Rapporto del 1988, la Commissione tecnica aveva ritenuto opportune le seguenti precisazioni: «L'assunzione di un punto di vista ecologico rende parziale ogni studio orientato esclusivamente a singole componenti del sistema educativo (bambino, famiglia, scuola, extrascuola). Parimenti, rende insufficiente la concezione di una casualità lineare, secondo la quale un indivi-

duo influenza in modo deterministico la condotta di un altro individuo. (...) La prospettiva ecologica qui menzionata permette di analizzare il sistema delle interazioni fra bambino, famiglia e scuola materna non in termini individualistici (focalizzando l'attenzione solo sulle singole componenti), né in termini puramente connessionistici (prendendo in esame solo gli aspetti descrittivi delle relazioni). Consente, bensì, di considerare i bambini, le famiglie e la scuola materna come protagonisti storicamente definiti, inseriti in uno specifico orizzonte o contesto sociale e culturale, in grado di influenzarsi reciprocamente e di «giocare» attivamente i propri gradi di libertà e la propria discrezionalità». Il problema, come si vede, è quello di mettere gli «attori sociali» nelle migliori condizioni di espressività positiva e di cooperazione responsabile.

3. SPECIFICITÀ E QUALITÀ DELL'INTERVENTO SCOLASTICO

Nel convergere delle due scelte, quella della *integrazione totale*, che investe l'intera problematica dello svantaggio, e quella della *visione sistemica dell'educazione*, che fa della scuola il contesto educativo che «accoglie ed interpreta la complessità dell'esperienza vitale» di ciascun bambino, matura la specificità del progetto educativo-scolastico e si afferma l'esigenza del suo spessore qualitativo. Proprio perché deve integrare, nell'esperienza formativa che è in grado di offrire, ogni «diversità», comprese quelle più difficili da comprendere e da valorizzare, la scuola materna non può rinunciare ad essere *scuola*, cioè «ambiente educativo intenzionalmente e professionalmente strutturato».

Il salto innovativo consiste nel passaggio (a questo punto, istituzionalizzato) tra una scuola materna come «luogo di vita», in senso prevalentemente naturale e spontaneistico, ad una scuola materna con «più esplicite connotazioni di scuola», in senso peculiarmente culturale e organizzativo.

La scuola per il bambino dai 3 ai 6 anni è «il primo grado del sistema scolastico» e, pur mantenendo «le sue specifiche caratteristiche relazionali e didattiche», si configura per un proprio *curricolo*. Essa adotta, per la propria azione, strategie curriculari

caratterizzate da: una specificità di obiettivi, contenuti e metodi, corrispondenti ai modelli di sviluppo e ai bisogni educativi del bambino in età 3-6 anni; una multidimensionalità di sollecitazioni educative corrispondenti alla molteplicità delle intelligenze infantili, dei sistemi simbolici e dei campi di esperienza in cui si possono esercitare; una notevole flessibilità nella applicazione delle proposte didattiche, che tenga conto della variabilità individuale, dei tempi e dei ritmi di apprendimento, degli stili cognitivi e di personalità, delle motivazioni e degli interessi dei bambini (cfr. *Rapporto '88*).

L'impianto curricolare degli Orientamenti '91 ha una sua originalità pedagogica e didattica, che si lega soprattutto alla felice intuizione di riunire, nello stesso schema concettuale che lo sorregge, tre elementi educativamente «forti»: *valori-cultura-sviluppo*, in una sintesi dinamica resa ancora più suggestiva dal fatto di essere ricercata e perseguita nell'esperienza stessa del bambino, cioè nelle «sue» dimensioni di sviluppo, nella 'sua' apertura alla cultura e ai messaggi simbolici di essa, nella 'sua' insopprimibile domanda di senso e di valore.

Per questo, i «campi di esperienza educativa», che consentono al singolo bambino di conferire significato alle sue molteplici attività raggiungendo progressivamente «avvertibili traguardi» di sviluppo e di apprendimento, sono proposti dalla scuola materna a tutti i bambini, e perciò anche a quelli che si trovano «in condizioni di handicap o di svantaggio», i quali «non devono venire esclusi da nessuno di essi», ma piuttosto aiutati con particolare cura a percorrerli, stabilendo «specifici punti di arrivo, percorsi metodologici e indicatori di verifica, valorizzando le loro capacità e potenzialità».

Il rapporto fra «diversità e integrazione», inserito organicamente nella struttura del progetto, e non giustapposto ad essa come appendice o complemento, può diventare così la molla della ricerca della «qualità» della scuola, dal momento che «la presenza nella scuola dei bambini in difficoltà è fonte di una preziosa dinamica di rapporti e di interazioni, che è, a sua volta, occasione di maturazione per tutti, dalla quale si impara a considerare e a vivere la diversità come una dimensione esistenziale e non come una caratteristica emarginante». Che questa non sia un'affermazione vagamente romantica, ma un'indicazione pro-

grammatica, lo dimostra il fatto che per ciascuno dei «campi di esperienza» vengono evidenziati gli aiuti da offrire e le attenzioni da esercitare in presenza di difficoltà accertate, ma in modo speciale lo dimostra l'interesse riservato dagli Orientamenti '91 al binomio «didattica e organizzazione». Ne consegue che le «strutture di professionalità» costituiscono l'appello finale del nuovo documento programmatico: «Essere insegnante di scuola materna comporta oggi un profilo di alta complessità e di grande responsabilità e richiede la padronanza di specifiche competenze culturali, pedagogiche, psicologiche, metodologiche e didattiche unite ad una aperta sensibilità e disponibilità alla relazione educativa con i bambini».

La pur sollecitante pista di riflessione che si profila a partire da questo assunto (formazione di livello universitario per gli insegnanti di scuola materna, gradi e forme di specializzazione, modelli pedagogici, didattici e organizzativi, ecc.) ci sembra, tutto sommato, meno rilevante di quanto non lo sia, invece, quella che porta verso l'urgente ridefinizione giuridico-legislativa dell'identità della scuola materna per la promozione di una cultura dell'infanzia e della sua educazione anche attraverso la *rifondazione* del sistema scolastico.

Raccogliendo la provocazione delle «situazioni di svantaggio» emergenti dai problemi della condizione infantile nella società contemporanea, gli attuali Orientamenti fanno della scuola materna un punto di riferimento ineludibile, quasi un passaggio obbligato, per ripensare la funzione di tutta la scuola e per inserirne il servizio in un sistema di solidarietà responsabile centrato sul recupero del valore dell'uomo e dell'umanizzazione della vita. I segnali che cominciano ad affiorare in tal senso sono certamente insufficienti e ancora troppo deboli, ma devono in ogni caso essere rilevati e amplificati.

Affrontamenti

Il termine può servire ad indicare con una certa efficacia il significato di alcune recenti elaborazioni normative che segnalano percorsi interessanti nella prospettiva considerata.

Un percorso è quello che si apre alla «continuità del proces-

so educativo» (v. il Decreto Ministeriale 16 novembre 1992 applicativo dell'art. 2 della legge 148/1990 relativa al nuovo ordinamento della scuola elementare) e che introduce ad una finora inedita valorizzazione della «prima «storia» scolastica del bambino» come momento prezioso di osservazione e di comprensione dei suoi bisogni e delle sue difficoltà. Incrociando le prescrizioni e le proposte degli Orientamenti '91 con la normativa appena citata, si ottengono elementi di approfondimento e di sviluppo dell'idea di «continuità» in molteplici direzioni, compresa quella che dovrebbe condurre alla realizzazione dell'auspicato «sistema formativo integrato» entro il quale diventi possibile alla scuola riguadagnare, con la propria credibilità, la specificità di un profilo e la peculiarità di una funzione che la rendano irrinunciabile. Il fatto che la scuola materna sia oggi «chiamata ad assumere, come dato fondamentale di riferimento della sua progettualità, l'identità culturale del bambino» non è un preoccupante segnale di enfasi cognitivista, come qualcuno teme, ma l'esplicitarsi della necessità di un rapporto proficuo tra *educazione e cultura*, indispensabile per affrontare ed avviare a soluzione, tempestivamente, moltissime situazioni di svantaggio, personali e sociali.

La questione ha ricadute evidenti sul piano delle presenti trasformazioni della società multietnica e multiculturale, senza voler identificare con questo, pregiudizialmente, i problemi di tali trasformazioni con «situazioni di svantaggio».

Un secondo percorso interessante è quello che prende l'avvio dalla legge-quadro «sui diritti delle persone handicappate» (legge 104/1992) e dalla decretazione interministeriale che l'ha seguita, configurando obiettivi e procedure di integrazione sociale che hanno senso solo se rapportati in modo corretto alle prime età della vita e della scuola (asilo-nido, scuola materna, ecc.).

La ribadita dichiarazione che «l'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre disabilità connesse all'handicap» deve tradursi adesso in un'opera di affrontamento dei problemi, che gli Orientamenti '91 della scuola materna possono vantare di avere, in buona misura, considerato. Non siamo ancora in grado di dire quali traduzioni efficaci della norma ci si possano attendere, ma non c'è dubbio che la ricerca da incentivare intorno ai

temi della «diagnosi funzionale» e del «profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato» e le connesse applicazioni saranno un banco di prova della capacità di interazione della scuola materna con le competenze specialistiche e con i servizi sanitari, riabilitativi, assistenziali competenti, in stretta collaborazione con la famiglia. Non si dimentichi che alla scuola materna si chiede oggi di elaborare e di mettere in atto, per il bambino in situazione di handicap, «un articolato progetto educativo e didattico» che deve costituire «parte integrante della programmazione».

Altri percorsi si vanno prefigurando. Prende corpo, di fronte alle drammatiche realtà di degrado umano che stiamo vivendo, una progettualità educativa, per così dire «trasversale», che chiama a raccolta competenze e risorse, a livello interistituzionale, per far fronte alla crescita dello «svantaggio» e dei suoi effetti devastanti. È il caso, per esempio, delle iniziative lievitate nell'ambito della legge 162/1990 che affida al Ministero della pubblica istruzione il compito di promuovere e coordinare le «attività di prevenzione e di educazione alla salute» (v. «Progetto Giovani '93» e «Progetto Ragazzi 2000»). Sorprende che, nonostante l'implicito coinvolgimento, la scuola materna non sia ancora chiamata in causa, per la sua parte, in maniera diretta in questa nuova progettualità che pure la riguarda. Riteniamo che si tratti di uno «svantaggio istituzionale» che deve essere superato.

BIBLIOGRAFIA

- P. CALIDONI-G. CERINI, *Progetto Scuolinfanzia*, Torino, 1992.
N. DELL'AQUILA, *La nuova scuola del bambino*, Teramo, 1992.
G. MORETTI, *Educare il bambino disabile*, Brescia, 1992.
A.C. MORO, *Erode fra noi. La violenza sui minori*, Milano, 1988.
N. PAPARELLA, *Progetto scuola materna*, Brescia, 1991.
G. RUBAGOTTI (a cura di), *I nuovi orientamenti per la scuola materna*, Milano, 1992.

LA PROSPETTIVA INTERCULTURALE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Piero Bertolini*

Non credo che si tratti di una indebita forzatura se sostengo che uno dei punti di forza del progetto pedagogico che esce dai Nuovi Orientamenti per la scuola materna (*dell'infanzia*) può essere individuato nell'attenzione che si dà a diversi livelli e secondo diverse angolature alla tematica relativa alla *multiculturalità* ed alla conseguente prospettiva della *interculturalità*. Non che vi sia, in quel testo, un capitolo o un paragrafo espressamente dedicato ad essa, ma non può sfuggire a nessuno che si tratta di un «discorso» che pervade trasversalmente il documento in questione. Il che, da un certo punto di vista, rende le relative argomentazioni ancora più convincenti. Se, infatti, al tema della multi e della interculturalità si dedicasse un capitolo a sé, si correrebbe il rischio di considerarlo come il pezzo (magari come un «pezzetto») di un programma di attività che, proprio per questo, potrebbe essere dimenticato, sottovalutato, o, peggio, considerato come aggiuntivo rispetto agli altri ambiti più «classici»: frutto se non proprio di una moda, certo della pressione sociale che l'ampliarsi del fenomeno migratorio nel nostro Paese suggerisce.

Ed invece, il fatto che questa tematica compaia un po' in tutti

*Docente di Pedagogia, Università degli Studi di Bologna

i paragrafi del documento cui stiamo rifacendoci – magari non con la terminologia esplicita fin qui utilizzata (multi e interculturalità) ma con l'uso di termini e di concetti ad esso però certamente correlati (ad esempio, quelli di «pluralità», di «differenza», di «rispetto per gli altri», di identità nel confronto con l'altro, di più ricche interazioni sociali, ecc.) – costringe a considerare quella tematica come essenziale per un corretto discorso pedagogico.

Bisogna così dare atto alla Commissione ministeriale che ha provveduto a stendere i Nuovi Orientamenti di avere tempestivamente interpretato un'esigenza pedagogica che, se sta oggi acquistando una particolare rilevanza per l'estendersi di fenomeni immigratori cui la nostra società e la nostra cultura non erano abituati, ha tuttavia un senso ed un valore ben più generali e significativi. Ciò nella direzione di una necessaria decisa assunzione di responsabilità pedagogica al riguardo, visto che è lo sfondo educativo generalizzato che anche in questo caso può avere un indiscutibile peso. D'altro canto, proprio il fatto che negli anni e nei decenni precedenti non ci sia stata una adeguata sensibilizzazione in proposito può avere influito in modo non secondario sulla presenza delle reazioni di sconcerto, di paura, di rifiuto talvolta persino violento nei confronti di un inserimento se non proprio massiccio certo di notevoli proporzioni di «stranieri» (soprattutto di quelli provenienti da Paesi lontani) che paiono caratterizzare il nostro attuale vissuto sociale ed il nostro attuale comportamento collettivo.

In questo senso, la responsabilità della pedagogia italiana e quindi delle agenzie educative pubbliche e private, nei confronti dei sempre più numerosi episodi di intolleranza culturale conclamati – cui dovrebbero però aggiungersi le ben più numerose aree di incomprendimento verso i «diversi» che si evidenziano in modo per così dire strisciante e dunque più difficilmente identificabili, ma non per questo meno pericolose e meno preoccupanti – non può essere negata o minimizzata.

Ed ecco che, allora, mi pare di poter sottolineare la ancor maggiore positività dell'orientamento che è stato dato in proposito nel documento relativo alla scuola dell'infanzia visto che in esso è possibile individuare un *modo nuovo di intendere e di impostare l'educazione alla interculturalità*.

In proposito, le considerazioni che ritengo di dover fare sono almeno di due tipi.

In primo luogo, mi pare che ci sia alla base dell'impostazione trasversale, che nel documento cui mi riferisco si dà a questa tematica, la consapevolezza che siamo di fronte ad un fenomeno per noi nuovo, malgrado che il nostro Paese sia tra quelli che più di altri conoscono in prima persona il fenomeno migratorio. La consapevolezza, cioè, che la maggior parte delle persone che entrano o che chiedono di entrare ora nel nostro territorio nazionale provengono da regioni molto lontane soprattutto dal punto di vista culturale, e che vi giungono non con il tradizionale atteggiamento del vecchio emigrante europeo (italiano, ma anche spagnolo, portoghese, turco, ecc.) che si sforzava di integrarsi al più presto nella cultura del paese di arrivo, fino al punto di cercar di nascondere la propria origine; ma con l'atteggiamento di chi ritiene di avere il diritto ad essere ricevuto e rispettato *per quello che è*, ovvero anche per la cultura che si porta dietro e che non ha alcuna intenzione di tradire o di abbandonare.

Proprio questa «novità» rende ancora più importante e significativa la *svolta pedagogica* che mi pare sia bene individuata, anche se non adeguatamente e soprattutto estesamente chiarita, dal testo dei Nuovi Orientamenti. Una svolta che consiste innanzi tutto nell'abbandonare tanto l'atteggiamento, sostanzialmente paternalistico (ma sappiamo che il paternalismo nasconde di fatto un atteggiamento autoritario), di chi, in attesa che si realizzi – naturalmente, al più presto possibile – quel rapido adeguamento dell'immigrato alle regole del gioco proprie del «nostro» sistema culturale, atteggiamento che possiamo definire con il termine di *assimilazione*, quanto l'atteggiamento, certo più evoluto e meno aggressivo, di chi punta su una *integrazione* dell'immigrato, enfatizzandone il diritto alla salvaguardia della propria identità etno-culturale, e quindi facendosi carico ad esempio dell'insegnamento della lingua e della cultura d'origine, rischiando di innescare logiche di tipo segregazionistico o addirittura ghettizzante. Svolta che, in secondo luogo consiste nella realizzazione di un *approccio interculturale* per effetto del quale gli uni e gli altri (gli immigrati, cioè, ma anche gli autoctoni) si sentano impegnati in un costante reciproco confronto che, nel rispetto delle differenze, coinvolga tutti

in un processo di ricerca, conoscenza, scambio, ecc. che li costringa a «mettersi in cammino» verso un definitivo superamento del proprio autocentramento, della propria chiusura in schemi comunque angusti e rigidi.

In secondo luogo, mi pare di poter sottolineare che l'orientamento sostenuto nel documento pedagogico di riferimento sia quello di rapportare l'educazione interculturale all'acquisizione di taluni fondamentali atteggiamenti e comportamenti i cui valori vengono considerati tali non tanto in quanto legati al fenomeno migratorio sopra accennato, ma perché connotanti un livello elevato della personalità umana. Mi riferisco in proposito soprattutto a tre fondamentali prospettive formative che, per il loro significato generale, rappresentano l'humus culturale necessario al formarsi e al diffondersi di un corretto atteggiamento interculturale.

La prima di queste prospettive consiste nell'accettazione finalmente senza riserve o «distinguo» del *bambino come soggetto di diritti*. Come si afferma esplicitamente nei Nuovi Orientamenti, infatti, «spettano alle bambine e ai bambini, in quanto persone, i diritti inalienabili alla vita, all'educazione, all'istruzione ed al *rispetto dell'identità individuale, etnica, linguistica, culturale e religiosa* (la sottolineatura è mia), sui quali si fonda la promozione di una nuova qualità della vita, intesa come grande finalità educativa del tempo presente». Come dire che la questione dei diritti da affermare e da perseguire concretamente va considerata in termini davvero universali e dunque da estendere ai bambini in quanto tali (e cioè non in quanto futuri cittadini) e a qualsiasi appartenenza culturale, sociale, religiosa. Non solo, ma l'accento fatto all'interno di questa affermazione ad una nuova qualità della vita, mi pare sia da interpretare secondo una logica sistemica per la quale i diritti di una persona (o di un gruppo, o di una parte sociale, ecc.) e quindi la qualità della sua vita, non sono soddisfatti né può essere perseguita, a scapito dei diritti o della qualità della vita degli altri. Tra i primi ed i secondi c'è di fatto una solidarietà esistenziale non eludibile anche se può essere disconosciuta, tanto che per la stessa maturazione dell'identità – che è considerata giustamente come una delle tre grandi finalità della scuola dell'infanzia – risulta indispensabile per ciascun bambino e ciascuna bambina riconoscere, oltre alla propria differenza di genere, la propria appartenenza cul-

turale e la specificità dei valori propri della comunità di appartenenza *in vista della comprensione di comunità e culture diverse dalla propria* (anche qui la sottolineatura è mia).

La seconda prospettiva educativa generale consiste nella identificazione della seconda grande finalità della scuola dell'infanzia nella *conquista dell'autonomia personale*, che significa anche sviluppo di una sostanziale libertà di pensiero stimolo alla divergenza personale e di un atteggiamento critico, per la quale risulta indispensabile un'interazione costruttiva con il diverso da sé e con il nuovo. Ed è fin troppo chiaro che parlando o riferendoci alla «libertà di pensiero» e ad un fondamentale «atteggiamento critico» non si possa non pensare ad un decisivo superamento di ogni forma di pregiudizio e di conseguenza ad una capacità (e ad una effettiva volontà) di comprensione dell'altro, chiunque egli sia e di qualunque cultura sia portatore.

La terza prospettiva educativa generale consiste in quella che si potrebbe definire con l'espressione *relazionalità allargata* con la quale si intende la realizzazione di una socialità che non si limita a considerare come interlocutore valido (o necessario) il «vicino» il «simile» o comunque colui che è in grado di confermare o addirittura di rafforzare le convinzioni, i modi di pensare, i comportamenti e quant'altro propri del singolo soggetto, ma che sa ed accetta che l'interlocutore principale sia rappresentato proprio dal «lontano» dal «diverso», ecc. Come dire che, da questo punto di vista, si è non solo disposti ma pienamente convinti che, anche nell'ambito della scuola dell'infanzia, il confronto e la discussione con l'altro sono tanto più produttivi per entrambe le parti quanto più questo «altro» non rappresenta solo un'occasione per ribadire ciò che già si sa o che già si è conquistato, ma una effettiva alternativa.

Queste tre prospettive, d'altro canto, mi pare consentano di prendere posizione rispetto ad un interrogativo che ci si potrebbe porre e che riguarda la legittimità o meno di considerare l'attribuzione di «interculturale» essenziale al sostantivo «educazione». Ebbene, da questo punto di vista, mi pare che l'interpretazione dell'uomo e del suo essere-nel-mondo-con-gli-altri, proposta anche nei Nuovi Orientamenti (seppure in forma non sempre esplicita) si fondi sulla constatazione secondo la quale la stessa storia

dell'uomo è stata resa possibile dall'incontro dialettico tra il modo individuale e quello sociale di risolvere i problemi della sopravvivenza tanto del singolo quanto della specie. Una interpretazione che conduce appunto a sostenere che l'educazione, se correttamente intesa, non può non essere qualificata come interculturale in quanto la storia dell'umanità ha messo in evidenza la presenza di un legame interpersonale ed intersociale, per effetto del quale si stabilisce una continua dialettica tra culture e saperi diversi che, pur essendo e rimanendo diversi, interagiscono tra loro provocando reciprocamente cambiamenti non sempre e non necessariamente convergenti. Dunque, consentendo all'umanità di non avere una storia ripetitiva, ma di procedere verso un continuo cambiamento che potrebbe essere un costante arricchimento. Così, se non ci fosse questa apertura all'altro e al diverso, se non si realizzasse questo continuo confronto dialettico, l'umanità non avrebbe probabilmente avuto né avrebbe alcuna possibilità di sopravvivenza nei confronti di tutti gli attacchi interni ed esterni che ha sempre subito e continuerà a subire.

E, tuttavia, si deve essere ben consapevoli – e i Nuovi Orientamenti mostrano chiaramente di esserlo – che nemmeno il riconoscimento della essenzialità della prospettiva interculturale per quanto attiene al processo formativo dell'uomo, può disconoscere un altro tratto caratteristico dell'uomo in quanto tale e quindi del suo stesso sapere. Mi riferisco alla sua elevata problematicità, ovvero al fatto che nulla è in lui scontato o acquisito «naturalmente» una volta per tutte. La verità è che l'uomo, proprio perché si tratta comunque di una creatura imperfetta, è sempre esposto al rischio del negativo o di un suo discostamento da ciò che pure risulta a lui congeniale o addirittura necessario.

In questo senso, se è vero che l'educazione per essere corretta deve realizzarsi come educazione interculturale, è altrettanto vero che, non essendo questa una prospettiva garantita, occorre che qualsiasi progettualità pedagogica induca o provochi un'azione educativa capace di realizzare un'autentica interculturalità, ovvero, capace di formare singole persone orientate in tale direzione.

Ecco perché, accanto alla constatazione che ho fatto fin dall'inizio circa la presenza trasversale, nei Nuovi Orientamenti, di una siffatta preoccupazione, e quindi di precisazioni, di spunti, di

suggerimenti al riguardo congruenti, mi pare di fondamentale importanza rendersi conto che è soprattutto nel capitolo dal titolo significativo «indicazioni curriculari», e segnatamente nel paragrafo dedicato al «campo d'esperienza» *il sé e l'altro*, che quel discorso o, meglio, che quella progettualità pedagogica si impone non solo con evidenza ma con notevole forza.

All'interno di quel campo d'esperienza, infatti, confluiscono tutte le esperienze (e le attività intenzionalmente previste ad hoc) che, partendo dal fatto che il bambino vive nella scuola dell'infanzia in una comunità più ampia di quella familiare, consentono o stimolano innanzitutto la scoperta della necessità di darsi delle norme comportamentali indispensabili alla realizzazione di una convivenza positiva per tutti. Esperienze che, per effetto di una loro «normale» e quasi «logica» espansione, consentono e stimolano anche la presa di coscienza dell'esistenza di norme più generali su cui si fonda l'organizzazione sociale di appartenenza (che vanno accettate pur se attivamente e criticamente); nonché di diversi contesti valoriali attraverso i quali gli individui, singolarmente e in gruppo, danno un senso al proprio comportamento quotidiano e a quelle stesse norme morali. Si tratta cioè di un campo d'esperienza che in primo luogo fa riferimento ad alcune già affermate finalità della scuola dell'infanzia che si sostanziano da un lato nell'assunzione personalizzata di *valori condivisi* (e perciò universali) come il «rispetto di sé, degli altri e della natura», l'essere sensibili alle emozioni e ai sentimenti degli altri dopo averli opportunamente riconosciuti, la solidarietà, ecc.; e dall'altro lato, nella *valorizzazione*, oltre che e più che nel rispetto, *delle differenze culturali* esistenti nel mondo ed ora anche e sempre di più nella nostra società. E si tratta di un campo d'esperienza che fa contemporaneamente riferimento sia all'esistenza nel bambino di un comportamento pro-sociale che, oltre alla capacità di «stare insieme con gli altri» comporta anche le capacità del *condividere*, dell'*aiutare*, del *cooperare*; sia alla presenza nella società di sistemi simbolico-culturali (della politica, della morale, delle religioni) che hanno una pregnanza significativa ineludibile proprio per effetto delle loro anche profonde differenziazioni.

D'altro canto, il filo conduttore di questo campo d'esperienza mi pare essere proprio *l'apertura dell'individuo a ciò che è altro da*

sé, non importa se oggetto o persona, intesa peraltro non come perdita di sé o della propria soggettività ma, al contrario, come autentica possibilità di affermare quest'ultima in un contesto reale e soprattutto secondo un'accezione attiva e responsabile della propria partecipazione alle molteplici costruzioni culturali. In altre parole, si tratta:

a) di aiutare il bambino a costruire la propria identità mediante un continuo scambio/confronto con gli altri, adulti e coetanei, e con le immagini che questi rimandano;

b) di condurlo ad una progressiva e sempre più consapevole scoperta da un lato della propria incompletezza e precarietà, e dall'altro lato dell'enorme ricchezza, od aumento di potenzialità, che l'apertura all'altro comporta e rappresenta per lui come per qualsiasi individuo.

Ecco perché, ben opportunamente, il documento in questione si sofferma su tutta una serie di possibili articolazioni di questo campo d'esperienza e sulle loro interconnessioni, che non è il caso che io qui ricordi in dettaglio. Ciononostante, ritengo, con riferimento alla tematica di cui mi sto qui occupando, importante sottolineare che il percorso che viene individuato a questo proposito prevede da un lato l'insistenza sulla realizzazione di incontri e rapporti affettivi con i coetanei di entrambi i sessi e di «colore diverso» allo scopo di non indurre o di combattere fin dal loro nascere eventuali stereotipi di genere e di cultura; dall'altro lato la convinzione che né lo sviluppo sociale può essere pensato e perseguito al di fuori o indipendentemente dallo sviluppo etico-morale, né quest'ultimo può fare a meno di confrontarsi con un necessario sviluppo di un *corretto atteggiamento nei confronti della religiosità, delle religioni e delle scelte dei non credenti*. Ciò che mi pare vada considerato come una prospettiva addirittura essenziale per la nostra epoca in cui, come ho già ripetutamente osservato e come chiunque è in grado di confermare, si verificano crescenti spinte all'*interconfessionalità*, ed in cui quindi risulta assolutamente necessario il diffondersi di atteggiamenti di comprensione per i comportamenti religiosi «altri» rispetto a quelli propri della cultura di appartenenza.

Si tratta dunque di un percorso pedagogico che, da una sem-

plice presa d'atto circa l'esistenza degli altri e quindi della opportunità di tollerarne la presenza al proprio fianco, deve giungere, attraverso il riconoscimento ed il rispetto della molteplicità dei loro modi di essere e dei loro bisogni, fino all'acquisizione di una effettiva capacità collaborativa. Una capacità, questa, che richiede ovviamente anche l'accettazione di un sistema di regole comportamentali e di un quadro ideale di riferimento da costruire o, comunque, da condividere con *tutti* gli altri.

Occorre, così, che nella scuola dell'infanzia ci si impegni a perseguire concretamente (didatticamente) un'*educazione alla differenza* anche in senso specifico, programmando, ad esempio, in tempi, spazi ed occasioni appositamente studiati, quelle attività – come sappiamo, essenzialmente di gioco – che siano direttamente in grado di sviluppare quella relazionalità allargata di cui ho detto in precedenza. Che si tratti di *esercizi di decentramento* attraverso i quali i bambini siano chiamati a *mettersi nei panni degli altri* e a cercar di vedere il mondo e se stessi dal loro punto di vista; o che si tratti di far comprendere al bambino che la differenza da rispettare è quella del compagno con la pelle diversa dalla sua, o quella dell'amica che crede al suo Dio islamico, ma è anche quella delle pluralità delle forme di vita ovunque presenti; o, ancora, che si tratti di attività che consentono di scoprire che si possono pensare e dire cose simili ma con gesti e parole diversi, che si possono raccontare storie comunque bellissime ed interessantissime con suoni e con immagini diverse; *poco importa*. Ciò che conta in tutto questo è la consapevolezza che gli insegnanti devono avere circa l'intenzionalità pedagogica di tutte queste, come di altre simili, attività.

Certo, da questo punto di vista, occorre far riferimento ad un principio pedagogico che si potrebbe indicare con la formula dell'*attenersi alla interculturalità* – ma qui «attenersi» significa operare nella e per una costante e consapevole interculturalità – o, se si preferisce, del *ridare centralità all'interculturalità*. Ed occorre, per ciò stesso, rendersi conto che, in base ad un tale principio, sono scorrette tutte quelle prassi educative che hanno come unico punto di riferimento l'angusto ambito di una determinata cultura (non importa quale); mentre sono corrette tutte quelle prassi educative che, fondate sul confronto attivo con gli altri e con i diversi, puntano sulla *sperimentazione in prima persona del fare insieme*

(per mezzo del quale si perviene più facilmente alla scoperta che è appunto attraverso le differenze ed una loro interazione che è possibile determinare un arricchimento di ciascun soggetto portatore di tali differenze, senza che ciò comporti l'impoverimento dell'altro).

Naturalmente, sarebbe ingenuo pensare che sia possibile ed ancor più legittimo fare una netta distinzione tra prassi educative corrette e prassi educative scorrette. Nell'esperienza scolastica quotidiana la realtà è assai più complessa e sfumata. Ciò che di conseguenza mi pare soprattutto importante è la capacità degli insegnanti di continuamente interrogarsi sul significato che le varie scelte educative possono acquistare nel vissuto dei loro protagonisti.

Semmai – e *per concludere l'intero mio discorso* – ciò che importa sopra ogni altra cosa è la consapevolezza che in ogni caso l'interculturalità (e quindi l'educazione interculturale) non va intesa moralisticamente come un atteggiamento di «comprensione» per un altro che di fatto si giudica inferiore, meno capace o persino meno fortunato e verso il quale quindi è «giusto» nutrire sentimenti di tolleranza e di disponibilità all'aiuto, con ciò confondendo «comprensione» con «compassione». Al contrario, l'interculturalità (e quindi l'educazione interculturale) va intesa come un movimento di reciprocità attraverso il quale l'una cultura e l'altra e quindi gli individui portatori dell'una e dell'altra – indipendentemente dalle differenze, o proprio utilizzando tali differenze – sono meglio in grado sia di comprendere se stessi e di correggere il «senso» che le stesse condizioni esistenziali differenziate hanno per ciascuno di loro, sia di continuamente rivedere e riadattare il proprio sapere e di conseguenza i propri comportamenti. Il che mi pare potrebbe essere considerato come il traguardo più rilevante, per la stessa storia dell'uomo, di un'autentica e voluta educazione interculturale, quale quella che, come ho detto, emerge o viene suggerita dai Nuovi Orientamenti della scuola dell'infanzia.

DIDATTICA E ORGANIZZAZIONE NELLA SCUOLA MATERNA

Giuseppina Zuccari*

La scuola materna italiana, in questi vent'anni intercorsi dagli Orientamenti '69, ha registrato esperienze e situazioni estremamente variegata a livello di organizzazione metodologico-didattica e del lavoro. Il problema «organizzazione», infatti, è stato da sempre recepito e tradotto in chiave di «metodo», mutuato nello specifico da quello agazziano e montessoriano, che hanno rappresentato gli assi lungo i quali si è snodata la didattica e l'organizzazione tradizionalmente presente nella scuola dell'infanzia.

Accanto ad esperienze finalizzate alla ricerca di strategie metodologiche più consone a vitalizzare le varie attività della scuola, si sono registrate anche situazioni meramente legate al «metodo» interpretato in forme rigide, sì da creare forme di scolasticismo esasperato o di un «lasciar fare» di tipo spontaneistico, entrambi deleteri e controproducenti.

L'analisi della situazione didattica di questi ultimi vent'anni evidenzia sempre più come la scuola dell'infanzia, attraverso varie fasi e con esiti altalenanti, abbia cercato in tutti i modi un adeguamento dei propri obiettivi educativi e didattici alla fascia di età dei suoi utenti, a testimonianza di una presa di coscienza sempre

*Ispettore tecnico

più chiara e precisa della necessità di identificare formule organizzative flessibili e rispondenti alle esigenze di questa istituzione educativa, focalizzando anche l'attenzione sull'organizzazione del lavoro.

Si assiste ad esperienze «estremiste» nella loro bipolarità: da un lato l'accentuarsi di un modello organizzativo circoscritto all'interno della singola sezione, incapace di superare l'isolamento e di aprirsi alla socialità, alla reciprocità; dall'altro l'apertura «esasperata», l'abbattimento di ogni barriera, con conseguenze spesso anche molto negative per i bambini e per i genitori stessi, che hanno comunque bisogno di punti di riferimento stabili, pur flessibili e non rigidi; ed anche per gli insegnanti, che hanno trovato notevoli difficoltà ad attivare rapporti di piena responsabilità e assunzione di compiti in un contesto così caotico e disorganizzato.

La legge 270 e la C.M. 262/1982 sanzionano nell'ordinamento italiano il principio della progettazione didattica in ogni grado scolastico, ed aprono al problema complesso della gestione collegiale della programmazione.

Va maturando sempre più l'idea che non è possibile nel concreto dell'esperienza procedere in modo dicotomico fra progetto pedagogico e modello organizzativo, e che al contrario queste rappresentano due dimensioni fra loro strettamente correlate.

Il problema che si pone oggi nella scuola, infatti, non è quello di ridurre in modo indebito la complessità, ma di trovare soluzione per una intelligente gestione di tale complessità, mediante la necessaria ricerca di coniugazione dei due aspetti, quello pedagogico e quello organizzativo, da porre tra loro in una costante relazione dialettica e dinamica.

I Nuovi Orientamenti si pronunciano, al riguardo, in maniera molto chiara ed inequivocabile: nella scuola materna vanno trovati i punti di confluenza e di interconnessione fra i due aspetti, quello del curriculum inteso come «curriculum esplicito» e quello della didattica, concepiti come due facce di una stessa realtà, per equilibrare un rapporto scolastico che non sia sbilanciato su un particolare versante, e per recuperare sia il valore degli aspetti culturali/contenutistici e soprattutto le esigenze vitali delle persone; e per superare, nel contempo, la dispersione, l'improvvisazione, il caos, l'improduttività.

Il problema urgente è pertanto quello della qualità del servizio della scuola dell'infanzia, che passa non tanto e non solo attraverso i «campi di esperienza» o le mal concepite «attività culturali», ma soprattutto dal «contesto educativo-contesto di vita» che si riesce a creare, per garantire pienezza di significati umani e culturali ai rapporti quotidiani.

MODELLO EDUCATIVO E MODELLO ORGANIZZATIVO

Le recenti ricerche evidenziano come la fisionomia di una scuola dipende da tre principali caratteristiche, che ne determinano il «curricolo implicito», ossia quel contesto particolare entro il quale si snodano le attività quotidiane:

- la proposta formativa che specifica quel particolare grado di scuola;
- le caratteristiche dell'ambiente che determinano i contesti dentro i quali si sviluppa l'azione educativa, anche mediante il curricolo esplicito;
- le competenze dei docenti, ossia le loro capacità professionali mirate alla mediazione culturale, attraverso una attenta «regia educativa».

Non è possibile, infatti, realizzare obiettivi formativi significativi, se non in una continua interazione fra competenze di mediazione didattica e capacità organizzative. Tali competenze, nel nostro contesto odierno caratterizzato dalla complessità, ed in questo nostro panorama psicopedagogico in cui è pressante il richiamo alla «molteplicità delle intelligenze», si connotano come capacità ad «individualizzare» la proposta educativa, ossia *a far incontrare il progetto della scuola con le esigenze, le abilità, i contesti socio-ambientali degli alunni*. Postulano, pertanto, la capacità di interventi non finalizzati prevalentemente agli aspetti cognitivi, ma che tengano conto anche di quelli valoriali, affettivo-emozionali, sociali, per la promozione umana della persona mediante l'esperienza culturale; e quindi la capacità di operare in itinere le necessarie modifiche ed aggiustamenti, a garanzia della concre-

tezza e positività dell'itinerario intrapreso attraverso tutti gli spazi ed i tempi disponibili. È lungo queste dimensioni che si sviluppa la filosofia educativa della nuova scuola dell'infanzia, e che può trovare espressione piena in modelli di riferimento che non possono costituire «gabbie pedagogiche» ma debbono rappresentare indispensabili nodi di riferimento per l'azione educativa.

Tali modelli si possono evincere dal «curricolo esplicito» presentato nei capitoli secondo e terzo degli Orientamenti '91, e dal «curricolo implicito» presentato nel capitolo quarto dello stesso testo.

Il nuovo modello organizzativo tracciato, che a mio avviso rappresenta la parte più innovativa del testo, se interpretato con intelligenza educativa è veramente in grado di «veicolare» il progetto pedagogico; nel caso contrario, può anche arrivare a vanificare proprio quel modello educativo che pretende di realizzare.

Il *potenziale organizzativo* della scuola dell'infanzia va pertanto esaminato e verificato secondo tre criteri di osservazione:

- la sua capacità di «flessibilizzare» l'intervento educativo;
- la sua capacità di «arricchire» e rendere più «complesso», e quindi più «colto», tale intervento educativo;
- la sua capacità di «reggere e promuovere» nel proprio funzionamento come organizzazione, i cambiamenti così sostanziali introdotti dall'entrata in vigore dei Nuovi Orientamenti.

IL MODELLO ORGANIZZATIVO: RIFERIMENTI TEORICI

L'orizzonte teorico di riferimento è molto vasto, e si va sempre più arricchendo di studi e ricerche che hanno caratterizzato l'evoluzione sociale e del lavoro di questi anni, e che è in continua espansione.

Vi sono due filoni di riferimento nella tradizione degli studi organizzativi di tipo scolastico:

- quello definito come «macchina» che ricalca l'organizzazione di tipo americano;
- quello definito come «organismo» che trova riscontro in tutte le forme organizzative scolastiche europee.

A — Modello macchina

Il «modello macchina» è descritto dagli studiosi come quello che reagisce all'aumento della complessità mediante una precisa differenziazione di compiti, di figure e di competenze; che gerarchizza i livelli di controllo; che all'interno stesso delle funzioni di insegnamento tende a separare i momenti della progettazione, della verifica e della valutazione, degli interventi aggiuntivi e di recupero, fino ad affidarne la gestione a persone fisiche diverse dall'insegnante normale. Smentendo le ipotesi di partenza, dentro questo modello l'offerta formativa è risultata e risulta più frammentata del previsto; se ha concesso più libertà allo studente di muoversi all'interno di percorsi ed opzioni proposte, tuttavia la mancanza di «regolarità comuni», a garanzia di significativi collegamenti a livello organizzativo, ha potuto e può degenerare nell'anarchia difficilmente controllabile nei suoi effetti educativi e formativi.

Gli studi e ricerche effettuati hanno inoltre messo in risalto come i presunti vantaggi di questa scelta tradotta in versione europea, anche se realizzata in forme meno estremiste ed inquietanti di quella americana, siano da smitizzare: dal punto di vista della collaborazione e della consapevolezza organizzativa degli insegnanti, emergono comportamenti elusivi, sforzi finalizzati più ad aggirare l'impostazione burocratica che ad interpretarne, con la consapevolezza dei limiti, le norme, con grave senso di frustrazione e di incapacità reale a muoversi in un modello come il nostro, in cui l'interdipendenza funzionale dei compiti e delle operazioni è molto forte, e qualunque strategia di «elusione» rappresenta un fallimento.

B — Modello organismo

Il «modello organismo» centra la sua attenzione sullo sviluppo dell'autonomia professionale degli operatori e sul consenso interno, all'insegna della solidarietà e della crescita professionale.

Questo modello si sviluppa in tre direzioni:

— modello collegiale, fondato sostanzialmente su gruppi di materie e quindi con connotazioni di tipo disciplinaristico/con-

tenutistico, anche se aperto verso forme di integrazione con il modello educativo vigente, ed attento a non introdurre elementi troppo contraddittori a livello educativo. Si vuol dire che, pur nella reale difficoltà di ribaltare completamente la cultura disciplinare e cognitivistica della scuola, tuttavia oggi vi è crescente consapevolezza della necessità di superare la concezione individualistica del fare scuola, che rimanda alla capacità di attivare abitudini di lavoro collegialmente programmato e gestito con intenti educativi;

— organizzazione per «moduli» fondata su un'autonomia di intervento in piccoli gruppi, che svolgono insieme la funzione di istruzione e di orientamento, mediante un'attività didattica da condurre collegialmente, sulla base di una programmazione articolata per ambiti disciplinari, garantendo comunque l'unità educativa e la valorizzazione delle esperienze e degli specifici interessi culturali degli insegnanti. È il modello adottato nella scuola elementare italiana, introdotto dalla Legge di riforma degli Ordinamenti;

— il «modello matriciale» è sostanzialmente fondato sull'esplicitazione della matrice che è implicita in ogni istituto scolastico e che riguarda l'intreccio fra i percorsi delle discipline ed il progetto educativo generale, e che pertanto riesce a ricomporre tutti gli aspetti: cognitivo, espressivo, motivazionale, dell'apprendimento e della socializzazione.

Questo modello non è diffuso molto nella scuola italiana; personalmente sono convinta che potrebbe, al contrario, rappresentare un modello di riferimento capace di facilitare e concretizzare l'innovazione pedagogica ed educativa in atto nella scuola dell'infanzia. Non a caso la Commissione Ministeriale per la Revisione degli Orientamenti ha puntato, nel capitolo quarto, sulla «organizzazione per l'educazione». L'organizzazione rappresenta infatti, per questo grado di scuola in particolare, un vettore tale di esperienze e conoscenze, da poter essere qualificata come «curricolo implicito», entro il quale non solo è possibile realizzare quello «esplicito» dei contenuti dei campi di esperienza, ma si dipana e si intreccia una rete di relazioni allargata a tutti gli elementi in gioco – scuola-famiglia-extrascuola – per interazioni/in-

tegrazioni capaci di attuare un processo costruttivo educativo il cui valore sociale, culturale, etico, morale, religioso, sia riconosciuto dall'istituzione.

ANALISI DEL MODELLO «MATICIALE»

La filosofia organizzativa che supporta e attraversa tutto il capitolo quarto dei Nuovi Orientamenti si basa, a mio avviso, sull'organizzazione del lavoro di tipo matriciale, in cui non v'è prevaricazione, non sono insomma presenti logiche gerarchiche interne, ma vi è «inter-azione» con precise modalità organizzative, in un sistema a rete, in cui si attivano le necessarie sinergie delle forze in campo.

A questo modello, pertanto, la scuola materna attuale potrebbe fare riferimento nei suoi approcci organizzativi di tipo innovativo, proprio per la sua intrinseca capacità di ricomporre tutti gli aspetti – valoriali, emozionali, motivazionali, cognitivi, espressivi, linguistici –, che rientrano nell'ambito dell'educazione e della formazione; ed anche in quanto è in grado di far vivere e percepire con piena consapevolezza la «*instabilità necessaria di ciascun modello*» e l'importanza quindi di continui aggiustamenti in itinere.

Il modello matriciale così concepito postula un'organizzazione di tipo collegiale ed assume come settore strategico e nodale dell'intervento l'*aspetto educativo*, all'incrocio ed in continua interconnessione con quello *contenutistico*, dentro le coordinate dell'organizzazione spazio-temporale.

In questo senso la «matrice» rappresenta il «contenitore», il «curricolo implicito» dentro il quale si realizza, in modo ordinato e schematico, l'itinerario educativo in grado di favorire l'unità e l'incontro dei soggetti con la cultura.

Si presenta come una *struttura di sintesi fra i vari elementi-chiave che entrano in gioco*:

— quello psicopedagogico centrato sul soggetto e sul suo divenire;

— quello epistemologico attento all'oggetto della conoscenza ed allo statuto epistemologico di ciascun campo di esperienza, ossia dei contenuti di apprendimento;

— quello didattico, inteso come mediazione culturale capace di garantire l'incontro fra il soggetto e la sua realtà interna/esterna;

— quello organizzativo, gestito dentro le coordinate dello spazio e del tempo dei bambini e degli adulti, per garantire qualità e coerenza a tutte le esperienze.

**MODELLO A MATRICE per l'ORGANIZZAZIONE
DI UN CONTESTO EDUCATIVO
IN UNA SCUOLA MATERNA**

Spazio temporale	Messaggio educativo												
	Messaggio educativo												
Spazio temporale													

LA MATRICE ORGANIZZATIVA

Concettualmente si basa sulla dimensione «ecologica» e trova a livello organizzativo una sua specifica concretizzazione; implica una concezione *dinamica e relazionale* nuova rispetto a quella tradizionalmente presente nella scuola materna.

La concezione ecologica pone il bambino al centro del processo educativo con un ruolo attivo: dentro le strutture *spazio/temporali* gli sono consentite attività di *movimento-ricerca-esplorazione-manipolazione*, per poter elaborare ed organizzare ogni esperienza in base agli schemi motori, cognitivi, relazionali, di cui è dotato in quella specifica fase di sviluppo.

Tale matrice, pertanto, organizza in *ascissa* gli aspetti istitu-

zionali e culturali cui fanno riferimento le finalità di questa scuola affidate alla gestione collegiale dei docenti; ed in *ordinata* gli aspetti che ineriscono alla dimensione organizzativa, ossia le *risorse strutturali*, la *formazione dei gruppi*, l'*organizzazione delle attività*, le *strategie metodologico-didattiche*.

Essa assume la funzione di suggerire e organizzare itinerari di lavoro ramificati, entro le coordinate spazio/temporali che rappresentano la concretezza delle esperienze infantili, in un continuo incrocio ed intreccio fra gli elementi culturali e quelli operativi.

Potrebbe rappresentare un modello che opera continuamente la sutura fra la riflessione teorica e la pratica educativa, e la messa in azione delle nuove teorie dell'apprendimento.

Mi sembra importante sottolineare che, se correttamente interpretato, diviene in grado di porre il bambino nelle condizioni di *percepire la continuità nei mutamenti*, e di assumere di fronte ad essi un *atteggiamento attivo, autonomo*.

Questo modello postula dall'insegnante la capacità a gestire la «complessità» della vita odierna e di concepire la propria presenza scolastica non in termini privatistici ma a livello collegiale, come affare che interessa la collettività e si avvale del contributo di tutti e di ciascuno.

La matrice organizzativa, come si può ricavare dal modello soprariportato, è costruita ed incardinata sulle *finalità* della scuola materna, che *ri-centrano* l'attenzione sul bambino come primo vero utente e sulla funzione di «significazione» della scuola stessa relativamente alle esperienze dei soggetti. Ciò postula chiarezza sul concetto di «*bambino*» e della «*sua scuola*» dentro cui, in una gamma di intrecci relazionali, egli matura la sua *identità*, la sua *autonomia*, le sue *competenze*, in un clima istituzionale appositamente pensato e strutturato, dove gli sia possibile l'ingresso consapevole al mondo della cultura e dei significati. A tale ingresso sono finalizzati dunque gli obiettivi formativi della scuola dell'infanzia, contenuti e precisati nei Nuovi Orientamenti, nei quali sono indicate le finalità, le dimensioni dello sviluppo, i sistemi simbolico-culturali di riferimento, i campi di esperienza educativa.

Ci si riferisce, pertanto, ad obiettivi formativi che rappresentano la «forza vitale» di ogni intervento educativo; quindi vanno

concepiti come «motore» dell'azione didattica, ed interpretati in continua interazione teoria/prassi.

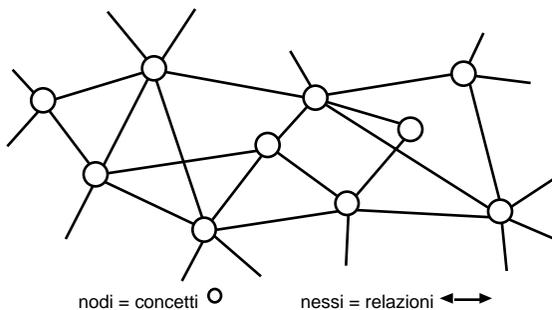
NATURA DELLE ATTIVITÀ DEI SOGGETTI

I Nuovi Orientamenti accolgono l'ipotesi di un bambino *soggetto attivo* della propria crescita, che interagisce continuamente con l'ambiente circostante, favorito in questa avventura da una corretta attività del team docenti.

Sviluppo/apprendimento, quindi, nella nuova concezione psicopedagogica, rappresentano due aspetti di una stessa realtà; sono posti fra loro in modo dialettico, di reciprocità, alla continua ricerca di equilibri. La concezione moderna non vede quindi l'*educazione modellata sullo sviluppo* (alla Piaget), né lo *sviluppo sull'educazione* (alla Skinner), ma viene assunta una forte *interazione fra i due*.

La concezione dell'apprendimento che ne deriva non può essere lineare, adultistica, secondo cui vengono pre-determinati tassonomicamente i punti di partenza e di arrivo, ma di tipo *circolare, reticolare, aperta*.

La si può rappresentare come un *reticolo* che si costruisce attraverso *nodi* → concetti e *nessi* → relazioni.



Le varie modalità del comprendere e la capacità di connettere (*con-nessioni*) costituiscono gli elementi più importanti nel processo *sviluppo/apprendimento*, e vanno rapportate fra loro dalla *motivazione a relazionare/capire* e dalla *emozionalità*. Il

sapere diventa così, nel processo educativo, non più una costruzione prevedibile e lineare, uguale per tutti, ma una *rete autoproducentesi*, le cui maglie sono connesse da un'infinità di imprevedibili *nodi*.

La realtà da conoscere, interna ed esterna al soggetto, comincia ad *esistere* nel momento in cui la persona ne prende coscienza, si *accorge* che c'è: è sempre un atto umano e mai un fatto meccanico.

Il processo della conoscenza pertanto, secondo la ricerca post-piagetiana, è costituito dall'*interazione/incontro* fra due *sistemi*:

- quello delle attività cognitive/emozionali del soggetto;
- quello delle informazioni che costituiscono il contenuto da elaborare.

Questa concezione «sistemica» dell'apprendimento suggerisce l'immagine di una mente attivamente volta all'integrazione delle esperienze, ossia all'attribuzione di significati al mondo fisico, culturale e psicologico, mediante *schemi percettivi* che consentono una prima selezione ed elaborazione dei dati sensoriali che si vengono costruendo attraverso la memoria delle esperienze precedenti.

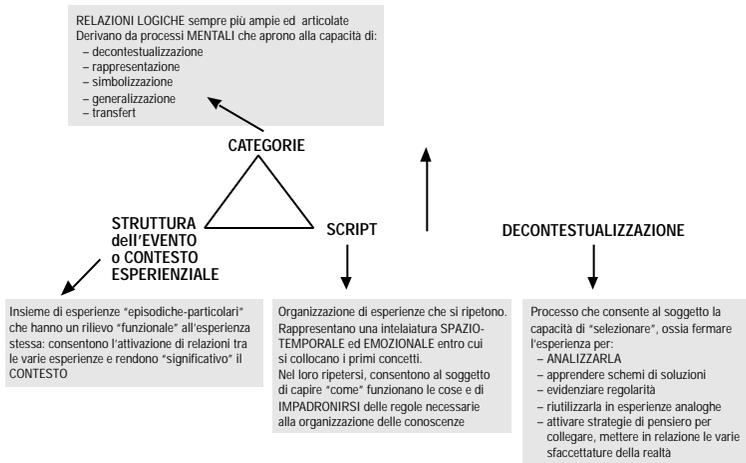
MODELLO NELSON

Secondo la Nelson, ricercatrice post-piagetiana, il meccanismo fondamentale di formazione di un concetto è *comune ad ogni età* e non procede secondo stadi di sviluppo, ma secondo un processo umano che si attiva.

Base di ogni acquisizione *concettuale* è dunque l'*esperienza*, che consente al soggetto di stabilire relazioni fra le informazioni nuove e quelle in possesso. Conoscenze e concetti vengono sollecitati dagli scambi linguistici, da azioni simbolico-comunicative, da emozioni e motivazioni intrinseche.

Il *concetto* è quindi un'informazione *selezionata e organizzata*, che non dipende solo da stimoli percettivi immediati, ma si definisce mediante tre strutture fondamentali, rappresentate dalla Nelson stessa da un modello triangolare, che ho cercato di riutilizzare secondo lo schema sotto riportato:

— La *struttura dell'evento* è un insieme di esperienze episodiche-particolari, che permettono al soggetto di attivare relazioni fisico-percettive che hanno un rilievo «funzionale» all'esperienza stessa, alle persone, agli elementi che rappresentano il contesto, ossia l'evento stesso.



— Per *script* o *copione* la Nelson intende una *organizzazione* di esperienze che si ripetono, e che rappresentano una *intelaiatura spazio/temporale* ed emozionale entro cui si collocano i primi concetti, costituiti da strutture di eventi, che, grazie al loro ripetersi, consentono al soggetto di capire come «funzionano» le cose, di *impadronirsi* cioè delle *regole* necessarie all'organizzazione delle conoscenze.

— La *decontestualizzazione* rappresenta quel processo che porta i soggetti a «selezionare», fermare l'esperienza stessa per analizzarla, apprendere schemi di soluzione, evidenziare «regolarità», riutilizzarli in esperienze analoghe, attivare insomma quelle strategie di pensiero che permettono di collegare le varie sfaccettature della realtà.

— Le categorie mentali sono date dalla risultante dei processi sensoriali ed emozionali attivati in relazione alla realtà da conoscere ed interpretare.

Il riferimento a queste concezioni psicopedagogiche mi sembra particolarmente adeguato per realizzare i nuovi compiti educativi istituzionalmente affidati alla scuola dell'infanzia: si rende necessario infatti superare una visione *dicotomica* del fare scuola, meccanicistica, che attiva modalità dualistiche, con una netta separazione cioè di «*attività organizzate e attività libere e/o di routines*, e che sfociano in una concezione scolasticistica e artificiosa del fare scuola, con una sovrapposizione posticcia di nozioni che non riescono ad inserirsi/integrarsi nella intelaiatura spazio/temporale costituita da *script* – esperienze ripetitive – e da conoscenze formalizzate mediante attività «dirette».

Questa ipotesi sostenuta dal documento degli Orientamenti '91 al capitolo quarto suggerisce l'adozione di itinerari metodologici a base esperienziale, emozionale ed operativa, non banale ma *colta*. Non basta infatti la semplice esperienza, il fare, il manipolare, il toccare, l'azione immediata; va sollecitata una «decontestualizzazione» dell'esperienza stessa, per una sua riorganizzazione secondo le «regole culturali» che attivano la costruzione di significati simbolici, sotto la spinta della mediazione didattica che si articola nelle varie forme.

a) La ricerca – l'esplorazione

Fra le forme metodologiche proposte dagli Orientamenti '91, la ricerca e l'esplorazione assumono particolare rilevanza in quanto rappresentano un approccio metodologico che unisce in *sintesi pedagogica* le esigenze dei bambini e quelle della scuola. Tale approccio consente infatti alla scuola di attrezzarsi come «*luogo della cultura*»; di superare l'artificiosità di molte esperienze; di attivare strategie di pensiero; di direzionare e gestire le informazioni che vengono dall'esperienza operativa diretta; di aiutare i bambini a padroneggiare la situazione e ad apprendere lo schema di soluzione dei problemi, per riutilizzarlo in esperienze analoghe. Per questo si richiede dagli insegnanti un'attenzione

particolare al processo di apprendimento, che va inteso nel suo autentico significato formativo ed educativo, e quindi come una serie di attività mediante le quali il soggetto costruisce la sua identità, il suo adattamento alla vita; impara ad essere, si sviluppa; costruisce la sua storia ed il suo destino, all'interno di precisi contesti storici e culturali.

La cultura, è stato scritto, non è cosa per adulti; ha profonde radici biologiche ed è la *rete che sostiene, dà forma e senso ad ogni azione umana*.

La didattica fondata sulla ricerca-esplorazione, pertanto, va pienamente adottata dalla scuola dell'infanzia, in quanto consente davvero la «centralità del bambino» nel processo di apprendimento. In questa ottica il bambino è concepito come «essere culturale in quanto umano»: ha una sua umana capacità di pensare, fare, interagire con il mondo in un'attività complessa di esperienze che si trasforma in accrescimento di competenza e conoscenza.

Questo richiede attenzione costante per trovare l'accordo fra i bisogni del bambino, osservato dentro precisi contesti, individualizzando le proposte per farlo crescere come persona, come *interlocutore capace di capire e di operare*, ed i compiti istituzionali della scuola, con particolare riferimento alla scuola dell'infanzia, che si connoterà e rimarrà vera scuola nella misura in cui non perderà la sua «*autonomia ed identità culturale*», ed in quanto essa saprà essere «*modello educativo/istituzionale*» centrato sulle esigenze e possibilità complessive di un bambino-persona e non su quelle di un «aspirante scolarretto».

b) Il gioco – la manipolazione

Rappresentano modalità didattiche irrinunciabili nella scuola dell'infanzia, proprio per il loro ruolo «strategico» nel catturare l'attenzione, e quindi come contrassegno motivazionale all'apprendimento.

Mediante il gioco in tutte le sue espressioni, a cominciare dalle forme più strettamente legate alla sensorialità, quali la manipolazione grossa e fine, il bambino si mette in contatto con ogni tipo di realtà, interna/esterna e viceversa, ed inizia a prendere coscienza di sé, degli altri, del mondo. Ed è questa «messa a con-

tatto» l'operazione più importante ed interessante del processo educativo/formativo, in quanto finalizzata alla conquista dell'identità, dell'autonomia e della competenza di ciascun bambino e di tutti, quale compito primario affidato istituzionalmente alla scuola materna.

Sarebbe infatti un grossolano errore pedagogico pensare di poter fare azione di culturalizzazione attraverso interventi che non coinvolgano i bambini nella loro totalità emozionale-sensoriale-percettiva-valoriale; apparentemente ci si potrebbe trovare di fronte ad interventi «passati» come molto attivi, coinvolgenti i bambini, ma che nella concretezza si rivelano poi di tipo «addestrativo» perché non vengono concessi sufficienti tempi per raggiungere un vero «padroneggiamento» da parte del bambino stesso, che deve essere messo sempre in grado di «far suoi» i contenuti di conoscenza proposti.

L'orientamento ludico non può certamente coincidere con la metodologia e l'ideologia del «laisser-faire» che può anche sfociare in forme di spontaneismo esasperato; per il bambino, così come per l'adulto, sono indispensabili precisi punti di riferimento, rappresentati dalle «regole del gioco» senza le quali è impossibile attivare qualsiasi forma di relazione sociale ed umana. Ed è proprio l'attenzione educativa finalizzata all'interiorizzazione di queste regole una delle dimensioni che connotano in maniera educativa la quotidianità e che conferiscono significatività all'intervento scolastico.

Nella scuola dell'infanzia, pertanto, il gioco assume importanza centrale per le sue molteplici forme in cui si esplica: esso infatti favorisce il movimento e l'esplorazione, attiva un rapporto di appropriazione cognitiva ed emozionale di oggetti e persone, consente di superare aspetti egocentrici del comportamento infantile mediante l'attivazione del processo di centrazione-decentramento, in un continuo intreccio e dinamismo evolutivo.

Nelle forme ludiche, affettività e ragione hanno modo di scontrarsi e di integrarsi: per questo divengono modalità pedagogica per eccellenza, e rappresentano una sfida ed una scommessa educativa proprio nella misura in cui coinvolgono bambini e adulti in un processo interattivo. Giocare con il bambino, significa allora per l'adulto avere capacità di inviargli precisi messaggi;

vuol dire contribuire in modo determinante a consolidare nei piccoli quella fiducia di base nelle proprie capacità di risposta, indispensabile ad ogni avanzamento di crescita; offrire idee e stimoli sempre rinnovati; attivare un peculiare codice comunicativo in grado di sorreggere l'espressività dei bambini in tutte le loro manifestazioni; vuol dire insomma favorire loro l'accesso ai prodotti simbolico-culturali, proprio per l'attenzione a selezionarli in base alle loro possibilità di essere compresi ed ai loro valori, mediante una didattica attenta al passaggio «dal ludico al ludiforme».

Gioco, quindi, come dimensione fondamentale per lo sviluppo di attività sociali, di processi di pensiero quali quello del confrontare, classificare, predire, verificare; come capacità di assumere un ruolo, ossia di immedesimarsi con qualcuno o qualcosa altro da sé; come possibilità offerta al bambino di trasformare la realtà a suo piacimento ed in accordo con le sue esigenze più profonde, in un intreccio di dinamiche ludiformi, interattive ed immedesimative, non solo tra bambini ma anche tra bambini ed adulti.

Alla scuola, infatti, tramite gli insegnanti, viene affidato il compito di guida e di organizzazione nel passaggio che il soggetto opera dal caos alla capacità selettiva ed interpretativa, compito da svolgere da parte dell'adulto attraverso una didattica di tipo ludico, viva e vivificante, per insegnare ai bambini a vedere e a scoprire i fatti della vita di tutti i giorni con curiosità ed interesse.

c) L'osservazione – la verifica – la valutazione

L'attuazione dei Nuovi Orientamenti nella scuola dell'infanzia postula l'introduzione di un metodo di osservazione quale strategia finalizzata alla razionalizzazione, al controllo dell'intervento educativo, al superamento dell'improvvisazione e della casualità.

Certamente la realtà da esplorare e da tenere sotto controllo si presenta in forme molte complesse, ed esige dagli insegnanti maturità ed equilibrio, proprio per poter operare con cognizione di causa la scelta di tutti quegli strumenti in grado di captare ogni segnale proveniente dal bambino, ed essere così nelle migliori condizioni di muoversi con agilità in uno scenario sempre più

aderente alla realtà, per interagire con essa con il minimo scarto di errore umanamente possibile.

Vanno pertanto identificate quelle specifiche e particolari situazioni da porre in osservazione che ineriscono alla «micro» ed alla «macro» struttura scolastica, al fine di contestualizzare efficacemente l'analisi sui processi formativi ed evolutivi dei bambini e l'operatività dell'insegnante.

Per «*microstruttura scolastica*» si intende la situazione che si realizza specificamente nella vita di sezione e di intersezione; l'osservazione quindi viene a centrarsi sui diversi tipi di attività – dirette, libere, individuali, di grande gruppo, di piccolo gruppo –; sulle tecniche di interazione usate e sull'utilizzazione degli strumenti – giocattoli, materiale didattico ... –; sui comportamenti dei bambini osservati sia a livello individuale sia nelle loro relazioni di gruppo e nel loro rapporto con gli oggetti, con gli spazi, i tempi, le attività di vita quotidiana, le persone adulte ...

La «*macrostruttura*» viene invece concepita in quell'organizzazione generale della giornata, con le specifiche scansioni spazio-temporali. Essa implica l'osservazione sulle modalità di conduzione delle attività progettate e sui significati culturali che esse assumono nell'educazione infantile.

L'attività di analisi e di osservazione e l'uso di adeguati strumenti di verifica-valutazione richiedono all'insegnante precise competenze, che si diramano in due direzioni:

- verso l'alunno, mediante l'uso di strumenti sia di tipo empirico sia di tipo oggettivo;
- nei confronti dell'insegnante stesso, per un continuo feedback sul proprio operato.

Per quanto riguarda le attività di analisi, verifica e valutazione nei confronti dei bambini, la scelta della strumentazione va fatta con intelligenza pedagogica e con competenza e la stessa strumentazione va usata con i dovuti accorgimenti, onde evitare «pregiudizi» e rigidità a scapito dei bambini.

Qualunque sia il tipo di osservazione e di verifica che si vuole attivare, vanno rispettate tutte quelle regole necessarie per evitare grossolani errori.

Le principali riguardano la scelta dei «contenuti di osserva-

zione»; le «modalità» di osservazione, quali, ad esempio, l'«osservazione partecipe» che si realizza in un contesto di relazionalità e di reciprocità; la «stesura di protocolli di osservazione», che possono rappresentare sia la «memoria dei percorsi specifici», nel caso della verifica su apprendimenti programmati, sia una significativa pista di indagine finalizzata alla ricerca di elementi di conoscenza e di approfondimento di una situazione che va conosciuta ed interpretata; infine la «discussione» a livello team docenti sul protocollo di osservazione, che va sempre attivata ed approfondita proprio per rendere efficace, fertile e significativa l'analisi stessa.

Queste attività di analisi, verifica e valutazione, accanto ad adeguate forme di documentazione concepita come «memoria» dei percorsi realizzati, diventano oggi di fondamentale importanza dentro questa scuola dell'infanzia che si vuole fondata sulla «razionalità degli interventi». Esse portano infatti, come esito, sia a modificare eventuali false immagini del bambino o della professione docente, sia alla capacità a vivere relazioni educative non a senso unico – docente-bambino – ma in un paesaggio aperto, popolato, interattivo, circolare, dentro il quale anche l'educatore comincia ad «esistere» con più chiarezza, coscienza, definizione ed intelligenza, col risultato di essere meno «addestratore» del bambino e più «persona» che, *accanto e con, cresce insieme!*

I NUOVI ORIENTAMENTI ITALIANI NELLA PROSPETTIVA EUROPEA

Gian Leonildo Zani*

ALCUNE PREMESSE:

— L'ipotesi che costituisce il punto di partenza è la seguente: gli Orientamenti varati per la materna nel 1990 sono il frutto di istanze socio-culturali ed istituzionali presenti in tutta Europa e ben si inseriscono nel quadro generale di valorizzazione di tale scuola che ha visto i governi dei vari paesi adottare misure opportune per il suo potenziamento. Il ventaglio delle misure è molto ampio e va, per esempio, dall'inserimento della materna nella scuola di base (Olanda) alla possibilità di far frequentare tale scuola ai piccoli di poco più di due anni (Francia).

— L'analisi parte da alcune questioni che gli Orientamenti prendono in considerazione sul piano istituzionale, pedagogico e didattico e intende rispondere alla domanda: come nei vari paesi d'Europa i testi ufficiali per la materna (Orientamenti quali indirizzi flessibili con l'occhio al bambino vivo, Programmi come testi più determinati, ma anche Piani-quadro, Linee direttive ed altre

*Direttore didattico del II Circolo di Busto Arsizio

denominazioni) hanno impostato gli stessi problemi? Lo studio mette in evidenza le risposte, a riprova che nel Continente sono presenti tendenze comuni che ogni testo declina secondo una peculiare tradizione culturale e scolastica.

— Il richiamo ad una prospettiva storica recente secondo l'ottica delle Organizzazioni internazionali permette di meglio comprendere l'evoluzione della materna negli ultimi anni: le Organizzazioni hanno più volte preso in considerazione tal grado di scuola dibattendo problemi ed indicando tendenze.

I DOCUMENTI INTERNAZIONALI

I primi anni del decennio '80 sono stati particolarmente fecondi per la materna in Europa: le Organizzazioni internazionali hanno pubblicato una serie di studi che per un verso hanno fatto il punto della situazione e per l'altro promosso sollecitazioni che i programmi, in seguito, hanno fatto propri.

Lo studio di Madeleine Goutard, *L'éducation préscolaire dans la Communauté européenne* (1979), steso per incarico della Commissione delle Comunità Europee, e il rapporto Van der Eyken, *L'educazione dei bambini dai tre agli otto anni in Europa negli anni '80* (trad. it. 1981), rappresentano un'importante puntualizzazione dei problemi della materna che analizzano da *punti di vista particolari*.

Il primo testo afferma: due sono i modelli prevalenti in Europa: nel «modello familiare» l'istituzione tende a presentarsi come un universo di gioco, un ambiente informale dove il fanciullo riceve protezione e cure; nel «modello scolastico» l'ambiente di vita è più formale, la distanza corporale più grande, il dialogo più elevato e didatticamente orientato. Oggi il modello scolastico è in espansione, ma occorre mettere al centro i diritti del bambino e riaffermare il valore della famiglia come prima educatrice. L'impostazione corretta di una politica familiare (tutta da studiare) permetterebbe di organizzare l'educazione prescolastica secondo il bene dei piccoli e non la convenienza dell'adulto e di passare da una concezione di istituzione che sostituisce la famiglia

ad una che la considera come suo completamento indispensabile.

Il secondo testo sostiene che la scuola materna non sembra ancora aver trovato un ruolo chiaramente definito. Le istituzioni prescolastiche sono ora considerate come volte ad offrire ai bambini la possibilità di realizzare significative esperienze necessarie allo sviluppo, ora come anticipatrici della scuola dell'obbligo. In ogni caso la materna non può raggiungere l'obiettivo di una educazione qualitativamente valida senza il sostegno della comunità nella quale si trova. Ancor di più: la qualità dell'educazione è legata in maniera notevole alle politiche sociali e non solo a quella scolastica in senso stretto.

I testi citati idealmente ben preparano i due rapporti dell'OCSE: *Enfants et société-Vers une réforme de l'éducation préscolaire* (1981) e *L'enfance en jeu-Analyse des services éducatifs et sociaux* (1982) che, a differenza dei precedenti, considerano il problema dell'infanzia secondo un'ottica globale.

Il primo testo sviluppa il concetto di politica sociale per l'infanzia. Tale politica corrisponde alle misure e alle istituzioni create da una data società ed aventi per oggetto l'organizzazione e il miglioramento delle condizioni di vita di tutti i fanciulli. In una politica sociale per l'infanzia occorre tenere in conto particolare le relazioni di interdipendenza fra i diversi settori della società nella misura in cui esse hanno conseguenze per lo sviluppo e il benessere dei fanciulli. «In tale ottica si può dire che la politica sociale per l'infanzia è una regolamentazione giuridicamente approvata dell'ecologia dell'infanzia».

Il secondo accenna all'importante concetto di «ecologia dell'infanzia». Se consideriamo l'ecologia come lo studio dei rapporti fra l'uomo e l'ambiente sociale preso nel suo insieme, allora il suo interesse si concentra sulle conseguenze visibili del comportamento umano secondo rapporti funzionali e processuali. In tal caso, per quel che riguarda il bambino, occorre tener presente che egli si trova all'incrocio di quattro sollecitazioni: la vita familiare, il vicinato, gli ambienti che per lui hanno importanza indiretta (per es. il mondo del lavoro), le istituzioni politiche e culturali. Ossia, secondo Bronfenbrenner, il bambino fa parte di un microsistema, di un mesosistema, di un esosistema, di un

macrosistema. «Il modello che ne risulta illustra un'ecologia dell'infanzia che è ancora tutta concretamente da sviluppare». Il rapporto associa il concetto di ecologia dell'infanzia a quello di politica sociale globale: «Se si ammette che una politica per i fanciulli è l'insieme delle misure messe in atto dalla società per migliorare le loro condizioni di vita e favorire lo sviluppo e la socializzazione, è necessario, allorché si ricercano soluzioni pratiche, valutare la situazione dei fanciulli nelle società industriali avanzate, così come i modi del sistema di prestazioni concepite per loro». Quindi, «l'esplorazione, la messa in atto e il perfezionamento di un modello di organizzazione fondato su preoccupazioni ecologiche è la via che converrebbe seguire per adattare la politica dell'infanzia alle trasformazioni sociali ed economiche attuali».

I testi prendono anche in considerazione alcune polarità: il problema dei servizi statali e della libertà di scelta, del centralismo e dell'autonomia, del rapporto fra la quantità e la qualità e dibattono alcune questioni legate al finanziamento, alla gestione e al rapporto della scuola con il territorio e i genitori. Tutti questi problemi, in vario modo e misura, saranno fatti propri dagli attuali Orientamenti o Programmi per la materna che, quindi, devono venire intesi non solo come documenti di riferimento per i docenti, ma anche e più ampiamente, anche se indirettamente, come testi che interpretano il momento culturale e politico che tal tipo di scuola sta attraversando.

I DOCUMENTI NAZIONALI

Un cenno al punto di vista storico

Durante gli anni Settanta gli Orientamenti e i Programmi per la scuola materna nei vari Paesi europei hanno fatto propri, in maniera più o meno esplicita ed in momenti successivi, due principi: quello della compensazione e quello dell'attivazione.

I programmi di compensazione tendevano a ridurre inferiorità e ritardi che venivano constatati (o che si credeva di constatare) nello sviluppo cognitivo del bambino. In linea generale essi si

sforzavano di preparare all'insegnamento primario i piccoli socialmente e culturalmente deprivati, con lo scopo di ridurre gli insuccessi scolastici. In tal contesto, l'arricchimento del vocabolario, la pronuncia, la nozione di quantità, che tanto mettono i bambini sfavoriti in situazione di inferiorità, occupavano largo spazio.

Le critiche a tali programmi, che non hanno raggiunto gli scopi prefissati, sono state severe sia dal punto di vista psicologico che pedagogico. Nella misura in cui essi si sono successivamente rivolti agli aspetti che sono all'origine di deprivazioni socio-culturali svolgendo la loro azione in un contesto che teneva in gran conto la personalità influenzata dall'ambiente, hanno assunto la fisionomia delle strategie di attivazione. Queste non si sono concentrate direttamente ed esclusivamente su deficienze da colmare, ma hanno assunto come punto di partenza la realtà del singolo e la personalità che presentava dei problemi e si sono sforzate di far leva sulle capacità latenti in ciascuno, sulle attività spontanee e creative. L'attivazione e la stimolazione non hanno escluso una certa compensazione che, in tal modo è risultata meno artificiale, più immersa in un contesto specifico e in rapporto diretto con gli aspetti della personalità e della motivazione.

Oggi gli Orientamenti, i Programmi, le Linee direttive, ecc. per la materna in Europa, pur sorti su questo sfondo, hanno un respiro ampio e diverso rispetto al passato: approfondiremo tre grandi aree in cui i testi – tutti i testi – esprimono concetti nuovi e talvolta inediti.

Il punto di vista dell'istituzione

I programmi per la materna in quasi tutti i paesi d'Europa presentano due caratteristiche:

— sono posteriori alla metà degli anni Ottanta ed alcuni, come quello lussemburghese e quello spagnolo, sono recenti essendo stati varati rispettivamente nel 1990 e nel 1991. È importante sottolineare come i testi siano l'espressione di una scuola che rientra, ormai, nel quadro di una legge o di una concezione che considera tale istituzione come la prima dell'ordinamento

scolastico. Il Lussemburgo ha reso obbligatoria la materna a partire dai quattro anni di età. I Paesi Bassi costituiscono un esempio classico: la legge del 1985 relativa all'istituzione della scuola di base per i bambini dai quattro ai dodici anni segna un punto di arrivo e, nello stesso tempo di partenza, nell'evoluzione di un ordinamento fra i più liberi del mondo;

— sono nati nello stesso clima culturale. Semplificando, si può affermare che nella materna sono sempre stati presenti un'istanza che fa capo allo sviluppo del bambino nei bisogni di tipo espressivo intesi come libero sviluppo della personalità attraverso la creatività, i sentimenti, le emozioni ed un'istanza che si riferisce ad esigenze di tipo cognitivo come bisogno di una chiara comunicazione con gli altri. Oggi, nei programmi le esigenze di tipo espressivo, per esempio quelle relative al gioco e psicomotorie, sono presenti e giustificate in maniera più articolata rispetto ad un tempo (si pensi all'influenza della psicoanalisi) e quelle di tipo cognitivo non sono, certo, trascurate assumendo, nella materna, la comunicazione e il linguaggio un ruolo centrale.

I programmi fanno riferimento all'opportunità di sviluppare le istituzioni prescolastiche su tutto il territorio nazionale con particolare riferimento alle aree depresse.

In Gran Bretagna già alla fine degli anni Settanta il rapporto Plowden promuoveva una «discriminazione positiva» nei confronti degli alunni in situazione di svantaggio ed introduceva il concetto di «Area di intervento educativo prioritario» (Educational Priority Area, EPA) che coinvolgeva anche le materne. Oggi molte cose sono cambiate, ma le Autorità Scolastiche Locali devono risolvere, più che mai, il problema delle situazioni di disagio fin dalla più tenera età per evitare successivi e probabili insuccessi in campo scolastico e sociale. In Francia le «Zone di educazione prioritaria» (Zones d'Education Prioritaires, ZEP), create agli inizi degli anni Ottanta sono costituite da un insieme di istituti scolastici (scuola materna e primaria, collège e lycée) che concepiscono e realizzano un progetto specifico dotato di risorse particolari. Il progetto viene gestito in collaborazione fra autorità scolastiche e locali, associazioni dei genitori, servizi sociali ed è coordinato da un responsabile di zona.

I testi auspicano il rapporto con la scuola primaria ed esso avviene, sostanzialmente, in due modi:

— nella maggior parte dei casi attraverso programmazioni comuni, incontri, reciproche conoscenze di problemi ed ambienti sottolineando con giusto equilibrio i vantaggi. Il significato profondo di questo equilibrio sta forse, ed è un'ipotesi, nel fatto che i programmi, pur ponendo l'accento sulla continuità, implicitamente avvertono di non sottovalutare il valore della discontinuità pedagogica e psicologica per una crescita armoniosa della personalità infantile;

— in altri casi la continuità avviene in modi diversi ed addirittura codificati dalla legge.

Due casi sono significativi.

Nei Paesi Bassi la scuola di base comprende quella che un tempo era la scuola materna (quarto e quinto anno di età) e la scuola elementare (dal sesto al dodicesimo anno): un ciclo unitario accompagna l'alunno dal primo impatto con la scuola fino alla soglia dell'istruzione secondaria. Il diritto alla frequenza scatta al compimento del quinto anno di età: in tal modo i primi due anni di scuola sono frequentati dall'86% dei bambini di quattro anni e dal 96% di quelli di cinque anni. I programmi raccomandano di sviluppare, in una situazione di gioco, la sensibilità, l'intelligenza e la creatività dei piccoli perché acquisiscano atteggiamenti positivi e competenze utili ai successivi anni di scuola. In particolare i testi sottolineano che i bambini già crescono in una società multiculturale e devono, perciò, essere educati alla comprensione verso gli altri di differenti etnie. In Francia, nello spirito della Loi d'orientation (1989), importanti misure danno veste ufficiale all'evoluzione del costume pedagogico già presente nella pratica.

I ritmi di apprendimento

Gli anni della scolarità vengono raggruppati in tre cicli:

— il primo ciclo, dei primi apprendimenti, termina a cinque anni e comprende le sezioni della materna;

— il secondo ciclo, degli apprendimenti fondamentali, abbraccia il periodo che va dai cinque agli otto anni (comprende l'ultimo anno della materna che fa parte del ciclo precedente e i primi due della elementare);

— il terzo ciclo, degli approfondimenti, si indirizza agli alunni dagli otto agli undici anni e copre gli ultimi tre anni della elementare.

Ciò che non cambia è la struttura amministrativa delle classi. Esse rimangono quelle che sono e l'ultimo anno della materna resta in tal grado di scuola. In concreto, a tutt'oggi, per l'attuazione dei ritmi di apprendimento sono allo studio diverse ipotesi, dalle più tradizionali alle più innovative.

L'organizzazione dei cicli

L'insegnamento suddiviso in cicli si propone di raggiungere due obiettivi:

— una miglior conoscenza e, quindi, un maggior rispetto, per i ritmi e le specificità personali di ciascun alunno;

— una strutturazione più coerente degli apprendimenti grazie ad un lavoro in équipe dei docenti nell'interno del ciclo.

La Germania ha adottato altre soluzioni. Nel paese esistono, a livello di educazione prescolare, i *Schulkindergarten* creati dalle autorità scolastiche per preparare all'ingresso nella scuola primaria i bambini ancora immaturi che abbiano già raggiunto l'età dell'obbligo. In alcuni Länder, in questo caso, la frequenza è obbligatoria. Esistono anche dei Länder che permettono, entro certi limiti, ai genitori dei bambini che non hanno raggiunto l'età dell'obbligo, di iscrivere i figli ai *Schulkindergarten* per garantire una miglior preparazione alla primaria. Accanto ai *Schulkindergarten* che si pongono l'obiettivo di promuovere lo sviluppo fisico, emotivo e mentale dei bambini senza occuparsi di argomenti scolastici, sono state create in alcuni Länder, le cosiddette *Eingangsstufen* (classi introduttive) che forniscono ai cinquenni la possibilità di prepararsi al programma di insegnamento della scuola primaria.

Un breve cenno, infine, agli Organi collegiali. I programmi sottolineano l'importanza degli apporti che i genitori e le varie componenti della comunità locale possono offrire alla crescita e alla gestione della scuola materna (ed in tal senso nella maggior parte dei Paesi europei essa possiede organi di partecipazione formalmente istituiti come ogni altro grado ed ordine di scuola), ma non trascurano di mettere in evidenza il valore che devono assumere i rapporti informali fra le persone che circondano il bambino. La qualità e il calore dell'ambiente umano, sociale e culturale in cui il piccolo vive (si pensi alle potenzialità dei frequenti incontri fra genitori e docenti) molto contribuiscono ad uno sviluppo sereno della sua personalità.

Il punto di vista dei contenuti

La struttura dei programmi prevede una parte generale e impostativa ed una che si riferisce alle attività.

Ogni premessa insiste sul ruolo educativo della materna che si va sempre più caratterizzando rispetto ad un passato anche recente: essa integra le conoscenze acquisite dal bambino e le considera sia sotto l'aspetto individuale che sociale. L'educazione, mai separata dalla componente affettiva, consisterà, allora, in un allargamento dei contatti con il mondo esterno, in un arricchimento della comunicazione e del linguaggio, nello sviluppo della creatività. In particolare, dove l'infanzia viene concepita come una successione di fasi, ciascuna con peculiari caratteristiche, quindi come un processo che si può seguire nel tempo, i testi orientativamente indicano il grado di competenza che i bambini possono raggiungere nell'uso della parola, nella conoscenza di esperienze, nella familiarità con determinati universi, nel dominio di alcune operazioni intellettuali, in certe disposizioni riguardanti l'apprendimento. In più, il ruolo compensatorio e di attivazione cui abbiamo accennato è tuttora presente alla materna insieme al ruolo di *dépastage*. Quest'ultimo riveste grande importanza per l'individuazione precoce di insufficienze di vario genere: la materna, scuola di attività libere, è anche luogo privilegiato di osservazione. Il bambino manifesta il carattere e la personalità durante i giochi e i rapporti spontanei con gli altri.

Quanto alla parte che si riferisce alle attività, due sono sostanzialmente i modelli. Alcuni programmi le elencano in modo più o meno tradizionale: il programma francese parla di attività fisiche, attività di comunicazione ed espressione orali e scritte, attività artistiche ed estetiche, attività scientifiche e tecniche; il programma belga di attività psicomotorie, di arti plastiche, linguistiche, matematiche, musicali, scientifiche (ed analogamente il programma lussemburghese). Altri, come quello spagnolo, parlano, invece, di aree in cui rientrano le attività alla materna. Esse sono quelle dell'identità e dell'autonomia personale, della scoperta dell'ambiente fisico e sociale, della comunicazione e dell'espressione. Nei primi programmi sembra meno presente la preoccupazione di ridurre all'unità il significato delle attività (tale unità deve essere, semmai, trovata dall'educatrice nella sua opera concreta), nel secondo è evidente lo sforzo di tradurre in unità un processo educativo complesso secondo una coerenza che vuol riferirsi a premesse di ordine psicologico e pedagogico.

Sono possibili qualche osservazione generale e qualche conclusione.

Le premesse ai testi tendono, per la prima volta, a porre la materna nell'ottica della cultura nel senso che le attività di espressione, comunicazione e socializzazione servono a introdurre il bambino, a pieno titolo, in un mondo simbolico (come ben dicono i nostri Orientamenti) che non è possibile ignorare.

La parte che si riferisce alle attività ha abbandonato la pedagogia per obiettivi nella formulazione curricolare di qualche anno addietro con ciò che di formale e di macchinoso essa ha comportato: quando il termine viene usato esso assume sia il significato generico di meta da raggiungere, sia, semplicemente, quello di capacità, abilità di cui i bambini devono entrare in possesso. In più, il lessico pare spaziare nell'interno delle attività in modo più puntuale che in passato: le diverse scienze sembrano positivamente aver dato il proprio contributo per formulazioni pertinenti e precise.

Un'analisi dei contenuti dei programmi e, quindi, probabilmente anche delle concrete attività presenti alla materna in Europa, sottolinea l'importanza degli stimoli per lo sviluppo dell'autonomia e della creatività, ma anche l'opportunità della

formazione sia di positivi atteggiamenti e conoscenze che sono ritenute indispensabili per vivere in un mondo complesso, sia di specifici atteggiamenti e abilità che preparino alla scuola primaria cui tutti devono poter accedere nelle migliori condizioni psicologiche e di preparazione generale.

Può essere interessante ripercorrere brevemente l'evoluzione dei contenuti nei programmi di ogni ordine e grado di scuola (e, quindi, anche alla materna).

Gli anni intorno al '60, periodo della democratizzazione dell'insegnamento, hanno ovunque comportato una rottura rispetto ai contenuti del tempo precedente. La scuola, in maniera più o meno informale, ha accolto i nuovi contenuti accanto a quelli esistenti: si può portare come esempio l'educazione sessuale, l'educazione stradale e tutti quei grandi ed inediti problemi che la società mondiale era costretta ad affrontare (le continue guerre dei popoli sfruttati, il problema degli armamenti, della fame, del razzismo, ecc.). Dopo la metà degli anni Settanta i vari Stati hanno sistematicamente iniziato una revisione dei piani di studio la cui ragione va ricercata nel riconoscimento delle mutate condizioni economiche, sociali e culturali. Nella primaria la revisione ha portato a privilegiare e a «ricentrare» i contenuti di tipo «forte» (leggere, scrivere, far di conto) che da sempre hanno caratterizzato tal tipo di scuola. I «nuovi» problemi, allora, si sono venuti coagulando attorno ad alcuni contenuti che si possono così sintetizzare: educazione alla comprensione internazionale, educazione all'Europa, educazione alla pace, educazione ambientale, educazione alla salute.

Gli attuali testi per la materna in vario modo sostengono che i nuovi problemi con cui l'umanità deve misurarsi non possono rimanere esterni a tal grado di scuola: essi devono, anzi, tradursi in nuove sensibilità verso gli altri, in atteggiamenti di apertura verso un mondo che cambia rapidamente e che presenta problemi sempre più complessi, in ricchezza di proposte didattiche ovviamente adatte all'età e alla capacità del bambino.

In modo più specifico, i testi attribuiscono importanza all'educazione senso-motoria quale premessa e/o tramite fra il mondo del corpo e quello della mente. Gli "Orientamenti" della

materna statale francese parlano di attività fisiche che si propongono di dare al bambino ciò di cui ha bisogno per mantenersi in salute, esercitare la motricità, facilitare la presa di coscienza del corpo nello spazio (il testo non usa il termine psicomotricità). Il “Programma di attività” per la scuola materna statale belga afferma che l’attività psicomotoria, favorendo lo sviluppo psicologico e motorio del bambino, permette di uscire dall’egocentrismo e contribuisce a creare le condizioni di base per gli apprendimenti.

Non meno importante per tutti i programmi è il problema dei prerequisiti per la lettura e la scrittura (di cui sempre sottolineano la delicatezza). I testi vanno da indicazioni precise e/o dettagliate (come il piano di studi di qualche cantone svizzero) a indicazioni che mettono in guardia il docente da un insegnamento precoce. Il Programma belga afferma: «Non è questione di lanciare il bambino nell’apprendimento di una lettura a prima vista e neppure di intraprendere un metodo di tipo globale. Mettere il bambino in presenza di forme scritte non può avere altro senso che quello di permettergli di esercitarsi a distinguere le parole fra di loro per condurre a buon fine un’attività che gli interessa e che per lui ha senso». Il testo continua con numerosi esempi mettendo in evidenza come il leggere possa essere introdotto, per esempio, per organizzarsi e per poter vivere insieme.

Un concetto abbastanza nuovo che i programmi coniugano secondo ottiche diverse è quello di qualità dell’educazione che implica, fra l’altro:

— la qualità dell’accoglimento e delle relazioni. È indispensabile che i docenti e chi circonda il piccolo pongano attenzione agli atteggiamenti in rapporto alle esigenze individuali. L’insegnante deve possedere professionalità, ma anche sensibilità, autenticità ed apertura all’altro;

— la qualità degli spazi. Esiste un’organizzazione funzionale della classe che favorisce chiarezza e razionalità. La materna deve aver cura di ben disporre gli spazi all’interno e all’esterno della scuola: il bambino vi trascorre parecchie ore della giornata e si deve trovar bene. Ma la materna deve anche fare in modo che esista uno spazio per lo spirito: per il gioco e per evadere con

l'immaginazione, quindi per il simbolico e il magico che sono presenti in ciascuna persona;

— la qualità dei tempi. Esiste una preziosità del tempo che non deve essere banalizzata. Vi deve essere, alla materna, un tempo per l'avventura, cioè per le emozioni e i sentimenti, un tempo per la serietà, ossia per il lavoro e gli apprendimenti; mai deve esserci un tempo per la noia. Una corretta utilizzazione dei tempi, ossia l'equilibrio fra le attività collettive, gli interventi specifici dell'adulto e gli imprevisti, introducono all'ordine e a una certa disciplina mentale.

Il punto di vista delle persone

Quanto al bambino, i testi fanno riferimento al concetto di persona come essere unico ed irripetibile che deve attentamente venir preso in considerazione prima di tutto dal punto di vista umano, poi anche da quello pedagogico e psicologico. Ovviamente non trascurano di sottolineare che il piccolo è un essere sociale e che è impensabile uno sviluppo al di fuori della comunità. Può essere interessante sottolineare come la materna in Europa nasca ponendo l'accento – secondo l'orientamento degli studi di allora – sull'individuo singolo quasi staccato da qualsiasi contesto: il bambino, per sua natura, si muove, piange, ride (e deve essere curato), ma il rapporto con il destinatario dei messaggi non viene quasi mai preso in considerazione. Oggi, l'idea di un bambino che «diventa» sociale viene decisamente respinta. Ciò che emerge è esattamente l'opposto: ogni bambino è geneticamente predisposto alle interazioni con gli altri e preadattato al mondo sociale.

Un cenno meritano le nuove categorie di persone che sono entrate nella scuola e, quindi, anche alla materna. Nei decenni scorsi la scuola ha affrontato in modo prioritario i problemi posti dagli alunni provenienti dagli ambienti sfavoriti: oggi essa non può ignorare esigenze più complesse proprie di una istituzione che vuole effettivamente essere aperta a tutti. La società, per un verso, ha preso coscienza delle esigenze legate a determinate categorie di persone (gli handicappati, i particolarmente dotati, le

donne), per l'altro le minoranze linguistiche ed etniche hanno acquistato più consapevolezza della propria identità e dei diritti in materia di educazione. Si può sostenere che nella scuola il rispetto per gli alunni con particolari bisogni nasca per evoluzione nell'interno di una più autentica concezione della democratizzazione dell'insegnamento. Il problema è quello di rispondere ai bisogni di tutti e di ciascuno tramite risposte differenziate (poiché i bisogni sono diversi) che devono poter essere fornite dalla scuola comune e non ottenute attraverso la moltiplicazione di strutture specializzate (salvo casi estremi): in tal senso in Europa esiste un tenue filo conduttore che va dall'educazione compensatoria al dialogo fra universi culturali differenti e lontani.

In questo contesto, alcuni programmi accennano ai diritti del bambino presenti nelle Dichiarazioni internazionali ed altri, invece, accolgono e sviluppano implicitamente i principi.

Il tema è interessante.

Nelle varie Carte o Dichiarazioni via via pubblicate sembra esistere una positiva evoluzione verso un ampliamento dei diritti del bambino: egli è visto come persona che deve essere educata dalla famiglia (pedagogia), che ha bisogno di favorevoli condizioni per crescere (psicologia), come parte della società la quale deve fornire servizi opportuni.

Quale valore effettivo possono rivestire tali Carte o Dichiarazioni?

— la situazione dell'infanzia potrebbe essere più difficile se non vi fossero principi accettati, codici di condotta cui può far riferimento la comunità internazionale;

— la ratifica di una convenzione obbliga gli Stati aderenti ad un adeguamento della propria legislazione ed è stimolo per gli altri;

— infine, ed è il punto che ha riflessi sulle tendenze riscontrabili nei documenti dei singoli paesi per la materna, esse considerano l'infanzia sotto un'ottica in Europa condivisa che è, così, presente a tutti.

Esiste, però, tutta una serie di diritti che non sempre assume configurazione giuridica e che pur attraversa la lettera e lo spirito

di ogni Programma od Orientamento. Ogni bambino ha diritto a riconoscersi in una radice di cultura, di tradizioni, di sentimenti. Ogni bambino ha diritto ad uno spazio vitale, quindi a giardini, al verde, ad un “respiro” naturale e sociale; ogni bambino ha diritto ad avere spazi segreti da popolare di sogni e cianfrusaglie ed in cui ritirarsi. Ogni bambino ha diritto a non essere scaricato davanti ai mezzi televisivi; ogni bambino ha diritto a non annoiarsi e, quindi, gli adulti gli devono offrire occasioni di interesse. Ogni bambino ha diritto ad una guida autorevole per qualità umane ed intellettuali e a godere del patrimonio lasciato dai grandi spiriti dell’umanità (G. Limiti).

Quanto all’adulto, il suo ruolo alla materna pare riacquistare importanza da almeno due punti di vista:

— il docente deve essere una persona professionalmente capace, in possesso di una seria preparazione di base (infatti la quasi totalità degli Stati pone la formazione iniziale a livello post-secondario), in grado di adeguarsi rapidamente ai progressi della ricerca, di adattarsi alle necessità dell’ambiente in cui opera (ricupero del docente quale figura professionale);

— il docente deve tenersi lontano dagli estremi del continuo intervento sul bambino che soffoca l’armonico sviluppo della personalità e il lasciar fare che non introduce, in alcun modo, ad indirizzi e regole. Nel rapporto con i piccoli esiste una misura ed un’empatia, cioè una benevolenza accettante, di cui il docente deve essere in possesso e che deriva da una maturità umana oltre che da una sapienza pedagogica e didattica (ricupero del docente quale figura autenticamente umana).

CONCLUSIONE

Non si è lontani dal vero se si conclude il discorso sulla scuola materna in Europa affermando che tale istituzione, nelle strutture e nei contenuti, è alla ricerca di un equilibrio fra il desiderio di formare un bambino autonomo e quello di formare un bambino competente.

Afferma il Rapporto Van der Eyken: le strutture parentali

tendono a divenire sempre meno stabili e il bambino vive in una famiglia che non è più legata al passato e non ha più neppure il senso della continuità nell'avvenire. Tale instabilità provoca, quasi per reazione e a livello inconscio, la domanda di un insegnamento pubblico di alta qualità: la preoccupazione dei genitori sembra quella della valorizzazione intellettuale dello sviluppo infantile. Invece di trovare il proprio ruolo «in rapporto ad un quadro valoriale o politico, noi esibiamo i nostri figli competenti che hanno studiato all'Università, hanno ottenuto dei premi e, grazie alla competenza, hanno ricevuto dalla società il loro titolo legale».

Sembra rispondere, di rimando, lo studio di M.me Goutard: la scuola materna europea presenta oggi, è pur vero, strutture poco idonee, scarsa flessibilità di orari, criteri organizzativi incerti, insegnanti poco preparati: essa non riesce a fornire una risposta originale alle esigenze della vita comunitaria a livello infantile. Il vero problema, però, è quello dell'adozione di una miglior pedagogia che consenta all'educazione prescolastica di creare le condizioni per le quali i bambini possano svolgere attività ricche e varie senza la prospettiva di un precoce obbligo scolastico.

Poste tali premesse, quale il compito della famiglia e quale il nuovo «territorio» per l'infanzia?

Nella Conferenza europea dei Ministri responsabili degli Affari Familiari tenutasi a Strasburgo nel 1987 i rappresentanti della maggioranza dei paesi si è trovata d'accordo nell'affermare che la famiglia, come unità basilare della società, continua ad essere la struttura più idonea per garantire alle persone stabilità, libertà e realizzazione personale.

Oggi, per un verso, la famiglia è disorientata per la perdita di valori, ideali e convinzioni: i bambini e i giovani sono sempre più isolati dagli adulti che rappresentano i principali agenti di socializzazione e la trasmissione della cultura fra generazioni è problematica. Eppure la famiglia, dove riesca a creare degli spazi adeguati per ciascuno dei suoi membri, delle relazioni corrette e ad essere aperta ai nuovi orizzonti, in profondità rimane un rifugio sicuro nel quale i suoi membri si ritrovano volentieri. Conseguenza di tale esigenza affettiva è la crescente importanza acquisita dai bambini in seno alla famiglia.

Occorre, pertanto, definire in modo diverso rispetto al passato il concetto di «territorio» dell'infanzia. L'orizzonte ideale di un moderno «puerocentrismo» sembra trovarsi nella proposta di una «società conviviale» che ponga al centro alcuni valori fondamentali capaci di offrire al bambino la sicurezza di radici affettive ed etiche, oltre che cognitive: l'amicizia e la solidarietà, per esempio, che in un contesto aperto conducono all'autonomia e alla fiducia in se stessi (P. Donati). I bambini non hanno mai occupato un posto così centrale nella società come nella nostra epoca e per loro sono addirittura stati elaborati i concetti di ecologia e di politica sociale globale. L'infanzia è, oggi, definitivamente diventata un problema politico in grado di polarizzare altri interessi oltre quelli della famiglia e degli educatori.

Se, allora, vogliamo terminare riallacciandoci agli Orientamenti italiani possiamo affermare che essi ben interpretano, in modo ampio ed articolato, sia i problemi, in senso ampio politici, legati alla necessità di una visione globale delle questioni legate all'infanzia, sia l'attuale e fecondo momento culturale e pedagogico che l'Europa sta attraversando.

BIBLIOGRAFIA

Gli estremi dei testi citati sono:

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (a cura di M.me Goutard), *L'éducation préscolaire dans la Communauté européenne*, Bruxelles 1979.

MINISTERO DELLA P.I., Direzione Generale per gli Scambi Culturali con l'estero (traduzione a cura della), *L'educazione dei bambini da tre a otto anni in Europa negli anni ottanta. Rapporto Van der Eyken per il Consiglio d'Europa*, Roma 1981.

OCSE/CERI, *Enfants et société – Vers une réforme de l'éducation préscolaire*, Paris 1981.

OCSE/CERI, *L'enfance en jeu-Analyse des services éducatifs et sociaux*, Paris 1982.

L'OCSE, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economici, con sede a Parigi, impegna gli Stati membri a realizzare una sana politica economica, a sviluppare le proprie risorse, a incoraggiare la ricer-

ca, a favorire la formazione professionale. Nell'ambito dell'OCSE, alcuni Stati membri, fra cui l'Italia, hanno dato vita sia al CERI, Centre for Educational Research and Innovation, che si preoccupa dell'aspetto economico dell'insegnamento, sia all'IMTEC, International Management Training for Educational Change, che ha lo scopo di sviluppare lo studio, la ricerca e la promozione degli operatori impegnati nella gestione dei processi innovativi. L'OCSE studia in modo particolare alcuni problemi, per esempio l'evoluzione delle politiche educative nei Paesi membri con il metodo delle tendenze. A proposito dei problemi relativi alla scuola materna, sono stati riportati in bibliografia solo gli studi conclusivi e più recenti.

Gli estremi degli Orientamenti e dei Programmi sono:

- COMMISSION ROMANDE chargée de la redéfinition des objectifs de l'éducation préscolaire, *Redéfinition des Objectifs de l'enseignement préscolaire*, Neuchâtel 1990.
- CONSEIL CENTRAL DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE CATHOLIQUE, *Pour une rénovation de l'enseignement fondamental – Orientations Pédagogiques pur une école maternelle chrétienne*, Liège 1982.
- DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DESCULTES (Canton de Vaud), *Programme Général, classes enfantines*, Lausanne 1988.
- DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE SION/VALAIS, *L'école enfantine, Objectifs et suggestions pédagogiques*, 1988.
- ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *Fiches documentaires – Actualités Documents*, Paris 1983-1985.
- R. MERTTENS, J. VASS, *The National Curriculum – A Survival Guide for Parents*, London 1989.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Enseignement Préscolaire de l'Etat, Programme des activités*, Bruxelles 1985.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, / CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE (CNDP), *L'école maternelle – Son rôle, ses missions*, Paris 1986.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Eis Spillschoul – *Plan-cadre pour l'éducation préscolaire au Grand-Duché de Luxembourg*, Luxembourg 1991.
- EIS SPILLSCHOUL, *Brochure d'information sur l'éducation préscolaire*, Luxembourg 1991.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Programma experimental de educación infantil, Anteproyecto de marco curricular para la educación infantil*, Madrid 1988.
- Los aspectos basicos del currículo de la educación infantil*, Madrid 1991.
- E. PLAISANCE, *L'enfant, la maternelle, la société*, Puf, Paris 1986.
- UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE, *L'insuccesso scolastico in Europa: presenza del fenomeno e strategie per la soluzione*, I Quaderni di Eurydice, Biblioteca di Documentazione Pedagogica, Firenze 1991.
- *Immigrazione e pluralismo culturale – Realtà e tendenze nelle scuole dei paesi della Comunità europea*, Firenze 1991.

PER UN NUOVO QUADRO NORMATIVO DELLA SCUOLA PER L'INFANZIA

Carlo Buzzi

L'assenza di iniziativa politica e le incertezze di una gestione amministrativa condizionata dalle difficoltà finanziarie oltre che dalla precarietà e inadeguatezza delle strutture hanno contribuito a determinare un processo negativo di caduta d'interesse e di raffreddamento della innovazione educativa, dopo quanto era stato suscitato, nel mondo della scuola dell'infanzia, dall'approvazione degli «Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali» con il D.M. 3 giugno 1991.

L'urgenza di dare nuovi ordinamenti alla scuola dell'infanzia, più aderenti alle esigenze educative del bambino nel nuovo contesto sociale e coerenti con il quadro culturale e pedagogico proposto dai nuovi Orientamenti, è pertanto ampiamente riconosciuta volendo evitare che preziose risorse di intelligenza e di volontà vadano irrimediabilmente disperse, con effetti di ricaduta negativa delle attese suscitate dal documento programmatico.

Con ciò non si vuole stabilire una relazione meccanica tra attuazione dei nuovi Orientamenti e riforma degli ordinamenti, essendo pur sempre agibile una programmazione educativo-didattica secondo obiettivi di innovazione ispirati alla norma programmatica formalizzata nel decreto. Non si può tuttavia ignorare che sussistono, nella complessa realtà della scuola materna, condizioni normative, organizzative e strutturali in forte contrasto con il progetto culturale e pedagogico-didattico configurato nei nuovi

Orientamenti, tali da compromettere ogni pur lodevole sforzo innovativo.

Dal 1991 sono intervenuti fatti significativi, anche sotto il profilo legislativo, che hanno modificato taluni aspetti degli ordinamenti vigenti e aperto nuove prospettive (orario di servizio, ecc.). Ciò che si richiede deve tuttavia assumere i caratteri della organicità secondo una considerazione globale dei problemi istituzionali e funzionali, almeno come progetto culturale e politico, restando aperta la possibilità di prevedere tempi gradualisti di attuazione in ragione delle condizioni concrete di operatività.

Il problema deve dunque essere affrontato nella sua complessità e unitarietà a partire da una «lettura» della situazione che può rivelarsi significativa per la individuazione di proposte risolutive ampiamente condivise, presenti nel dibattito professionale e politico.

D'altra parte deve essere evitata una considerazione della scuola del bambino come «corpo separato» rispetto al sistema scuola nel suo complesso, per non fare della «specificità» e dell'autonomia – che pure devono essere riconosciuti e affermati come caratteri costitutivi della scuola materna – un motivo di diversità, in contraddizione con la natura scolastica dell'istituzione.

1. SVILUPPI E PROSPETTIVE DELLA SCUOLA MATERNA

Dal 1968 – anno di istituzione della scuola materna statale – ad oggi, pur con difficoltà e ritardi, si è sviluppato in Italia, dal punto di vista istituzionale, un processo di crescita che bisogna interpretare dovendo impostare un nuovo quadro normativo.

Una documentazione autorevole degli aspetti qualitativi – e quindi del significato e del valore – dei mutamenti intervenuti, rilevanti anche nel loro valore quantitativo, è offerta dal Rapporto della Commissione per la revisione degli orientamenti per la scuola materna (dicembre 1988), importante anche per il confronto che intorno a quel documento si è svolto all'interno della scuola, nel mondo accademico e nella società.

Fatti significativi hanno concorso, nel periodo di tempo sopra richiamato, a qualificare e promuovere una «cultura» della

scuola per l'infanzia – come consapevolezza della sua natura e finalità – che contrasta, per aspetti non marginali, con la realtà degli ordinamenti tuttora vigenti, e costituisce il riferimento fondamentale per una valida progettazione politico-normativa oltre che innovativo-didattica.

In primo luogo va rilevata, per le sue implicazioni, la «generalizzazione» di fatto della frequenza scolastica nell'età tre, quattro, cinque anni. Il confronto culturale e pedagogico sulle motivazioni del fenomeno, al di là delle condizioni storiche nelle quali si è venuto realizzando, ha contribuito a far emergere prioritariamente la ragione educativa, intesa come diritto soggettivo del bambino e come funzione propria della scuola per il suo sviluppo.

Il superamento critico di una concezione assistenzialistica ancora presente, in certo modo, nella legislazione del 1968 e l'approfondimento delle ragioni su cui si fonda il peculiare rapporto tra la «scuola del bambino» e la famiglia, secondo una reciprocità e complementarità dell'azione educativa propria di ciascun soggetto istituzionale (la scuola e la famiglia) nel suo specifico, costituiscono importanti acquisizioni del dibattito culturale e dell'esperienza pedagogico-professionale di questo periodo.

Ne è derivata una «coscienza comune» intorno alla caratterizzazione della scuola materna nella quale si ritrovano, al di là di certi radicalismi ideologici, gli elementi più significativi della tradizione italiana già presenti nell'esperienza educativa delle sorelle Agazzi come nella progettazione «scientifica» di Maria Montessori.

La «generalizzazione» della frequenza scolastica non costituisce di per sé una risposta definitiva ed esaustiva al «diritto educativo» del bambino sotto il profilo della «qualità della vita» come per le «pari opportunità» che devono essere assicurate per il pieno sviluppo della personalità di ogni bambino.

In contrasto con le solenni affermazioni dei documenti internazionali e, per quello che ci riguarda più direttamente, con i principi proclamati nella Costituzione della Repubblica la società ignora, per molti aspetti, il diritto del bambino ed assume spesso comportamenti e forme di organizzazione che costituiscono un esercizio di violenza – psicologica, intellettuale, morale e fisica – sulla sua personalità e sulla qualità dell'esistenza.

Rispetto a condizioni che presentano accenti e modalità

diversi nei vari Paesi, sino alle forme di genocidio, nel mondo, che riguardano la popolazione infantile di aree geografiche molto vaste, la famiglia e la scuola operano tuttora in situazioni di evidente inadeguatezza e talvolta di drammatica impotenza.

Si può, pertanto, affermare che la scuola dell'infanzia, fuori da un contesto sociale coerente con la dimensione valoriale della personalità infantile, rivela il suo limite mentre esige di essere organicamente inserita in un contesto a forte ispirazione umanistica che si caratterizzi per la solidarietà nei confronti della parte più preziosa, ma anche più esposta a rischio, della società.

La «dimensione bambino» ha un valore di universalità che si esprime come qualificazione della vita nel rapporto di solidarietà che l'azione educativa sollecita per sua natura e soprattutto in quanto si rivolge al soggetto più debole.

Un ordinamento della scuola dell'infanzia presuppone pertanto un rapporto di continuità sia in senso verticale con le istituzioni che precedono e seguono tale scuola sia in senso orizzontale come rapporto di coerenza e di organicità con l'ambiente sociale nelle sue diverse espressioni e articolazioni (famiglia, gruppi culturali, comunità locali, ecc.).

La «cultura dell'infanzia», come consapevolezza politica dei valori personali e sociali a cui deve richiamarsi ogni valida esperienza educativa, si esprime come riconoscimento della soggettività del bambino-persona, per cui esso si colloca al centro della vita sociale in quanto portatore di un diritto soggettivo e come valore di riferimento per la costruzione di una società fondata sulla solidarietà.

Ma la «generalizzazione» della frequenza della scuola materna, realizzandosi come dato di fatto e come iniziativa sociale e non tanto come risultato di una programmazione politica, ha posto in evidenza, nell'esperienza italiana, ulteriori elementi significativi sotto il profilo istituzionale, qualificanti per una soluzione che si proponga una ridefinizione globale degli ordinamenti.

I contrasti e le resistenze che hanno accompagnato il sorgere in Italia della scuola materna statale – si consideri il lungo dibattito, in Parlamento e nel Paese, per l'approvazione della legge istitutiva – sono significativi di una esigenza di libertà della iniziativa scolastica, avvertita con particolare forza e motivazione per

questo grado di scuola come suo carattere costitutivo.

Nello sviluppo della scuola dell'infanzia infatti, l'iniziativa dei comuni e quella delle libere istituzioni (comunità ecclesiali e associazioni con finalità di solidarietà sociale ed educativa) hanno preceduto l'iniziativa dello Stato che ha svolto una funzione di sussidiarietà di cui si ritrovano riferimenti significativi nella stessa L. 444 del 1968.

La storia della scuola materna in Italia, dal punto di vista istituzionale, si è così sviluppata in modo profondamente diverso rispetto a quella degli altri gradi di scuola mantenendo, anche nella situazione attuale, un rapporto quantitativo tra i diversi tipi di scuola che configura un pluralismo istituzionale di fatto, «imperfetto» per gli aspetti non risolti della parità, anche economica, fra le diverse istituzioni (statali, regionali, provinciali, comunali, di enti e associazioni, ecc.).

Stabilendo un confronto, sotto il profilo istituzionale, tra la legislazione del 1928 (R.D. 5 febbraio 1928, n. 577) e quella del 1968 (L. 18 marzo 1968, n. 444) si configura il permanere di un ordinamento pluralistico in cui emergono (anche se con non poche incertezze, risolte da interventi amministrativi e pronunciamenti giurisdizionali) elementi normativi comuni ai diversi tipi di scuola considerati secondo l'ente promotore o di gestione e cioè: riferimento al valore pubblico del servizio; qualificazione del personale docente; interventi a sostegno della libera iniziativa con forme significative di cogestione, tra lo Stato e il singolo ente, del patrimonio edilizio in quanto funzionale al servizio scolastico; estensione a tutti gli alunni, indipendentemente dal tipo di scuola, della provvidenze in materia di diritto allo studio, ecc.

È significativo il fatto che la distribuzione della scuola statale sul territorio ha avuto un andamento diverso da regione a regione e tra le diverse aree geografiche – nord, centro e sud – con una maggiore intensità dell'intervento dello Stato nelle zone povere o dove l'iniziativa libera ha trovato minori possibilità di espressione.

Non si potrebbe assicurare la presenza della scuola materna in forma generalizzata in regioni come il Veneto, l'Emilia, la Lombardia, il Piemonte, la Liguria, il Lazio senza l'apporto determinante della libera iniziativa degli Enti locali e delle istituzioni

pubbliche e private a conferma di una iniziativa della società, sollecitata da una coscienza diffusa circa le finalità proprie della scuola per il bambino e da una volontà originale di realizzare, in autonomia, questo fondamentale servizio educativo.

Una conferma significativa viene anche dalla progressiva diffusione di un regime di convenzione fra Enti locali e singole scuole materne al fine di assicurare condizioni economiche stabili per il funzionamento delle libere istituzioni.

Nelle motivazioni addotte in premessa a tali convenzioni si riconosce da parte dell'Ente locale il valore pubblico del servizio reso dalla scuola che si convenziona e questa, d'altra parte, si impegna ad escludere «fini di lucro» dalla propria attività e ad uniformarsi, fatta salva la sua originalità di ispirazione culturale ed etica, alla normativa generale dello Stato anche per quanto riguarda gli Orientamenti educativi, i criteri di ammissione dei bambini, i requisiti professionali dei docenti e la partecipazione dei genitori e delle «componenti sociali» alla gestione del servizio.

Con l'istituto della convenzione si attua un rapporto fondato su una reciprocità di diritti e di doveri che si giustifica per la finalità pubblica del servizio e che supera, qualificandosi sotto il profilo costituzionale, le forme di contribuzione fondate sulla discrezionalità e liberalità dell'ente erogatore.

La convenzione inoltre introduce un processo di «omologazione» della libera iniziativa secondo obiettivi generali di interesse comune che consentono di dare alla «generalizzazione» il valore di una risposta politica alla domanda sociale secondo standard omogenei di opportunità qualitativa e quantitativa, valorizzando la diversità delle iniziative autonome come espressione di una volontà educativa originale.

Il pluralismo istituzionale esalta talune opportunità pratiche di natura amministrativa e organizzativa per una maggiore flessibilità richiesta dalla esigenza, caratteristica della «scuola materna», di adeguarsi alla diversità delle situazioni socio-ambientali; al tempo stesso consente alle singole scuole di esprimersi come «progetto educativo originale» in cui assumono valore qualificante la volontà delle singole componenti educative – genitori, docenti, istituzioni – realizzandosi come «comunità educante».

L'intervento e la funzione propria dello Stato – come ordina-

mento centrale politico e amministrativo e come articolazione sul territorio di enti autarchici o di strutture amministrative – conservano un ruolo centrale, nel senso della normativa generale e della gestione indiretta, come orientamento, promozione, controllo e valutazione oltre che nel senso dell'istituzione e gestione diretta di proprie scuole secondo quella funzione sussidiaria che deve garantire la pari opportunità e la generalizzazione del servizio scolastico.

Si tratta di centralità nel senso proprio dello Stato democratico, secondo una concezione pluralistica fondata sul primato della persona come soggetto sociale.

La generalizzazione della scuola dell'infanzia non poteva attuarsi né può completarsi prescindendo dall'intervento statale nei due sensi sopra indicati; tuttavia si tratta di superare forme di competitività che traggono motivo da ordinamenti ispirati al dualismo: pubblico-privato, per affermare la sussidiarietà come reciproca complementarietà dei due interventi per la realizzazione dell'interesse comune. In tale reciprocità si pongono delicate questioni di rapporto tra vincoli e obblighi sanzionati da norme e spazi di autonomia riconosciuti e garantiti, tali da imprimere al confronto delle esperienze un valore di promozione qualitativa e di reciproco arricchimento.

2. PROFESSIONALIZZAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Un secondo elemento che ha caratterizzato il processo innovativo nella scuola materna dal punto di vista istituzionale è costituito dalla professionalizzazione della funzione docente.

Certamente un ruolo determinante è stato svolto, in questa direzione, dalla istituzione della scuola materna statale il cui sorgere ha coinciso con il riconoscimento di stato giuridico ed economico degli insegnanti assimilati agli insegnanti della scuola elementare. Quanto è stato riconosciuto con la L. 444/1968 è stato poi confermato e sviluppato con i decreti delegati 416-417-419 del 1976 per il riferimento agli elementi costitutivi della professionalità e cioè: il livello di formazione iniziale stabilito nella «formazione universitaria completa» alla quale si aggiunge la spe-

cifica abilitazione; la funzione docente intesa come «esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità»; la garanzia della libertà di insegnamento intesa come esercizio rivolto a «promuovere attraverso un confronto aperto di posizioni culturali la piena formazione della personalità degli alunni...»; la sperimentazione intesa come «espressione dell'autonomia didattica dei docenti»; l'aggiornamento inteso come «un diritto-dovere fondamentale del personale ispettivo, direttivo e docente». Infine l'istituzione di Organi collegiali per «realizzare, nel rispetto degli ordinamenti della scuola dello Stato e delle competenze e delle responsabilità proprie del personale ispettivo, direttivo e docente, la partecipazione nella gestione della scuola dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica».

Il processo di professionalizzazione dell'insegnante di scuola materna presenta nella sua evoluzione elementi contrastanti che vengono componendosi gradualmente attraverso il superamento di difficoltà di ordine culturale, etico-professionale e giuridico-economiche.

Quanto è stato disposto con la legislazione concernente la scuola materna statale ha esercitato un effetto di trascinamento e di promozione anche per il personale delle scuole materne comunali e di quelle «autonome» per effetto della contrattualizzazione del rapporto di lavoro (contratto dei dipendenti degli Enti locali e contratto FISM).

Al mutamento di status e alla definizione di un «profilo professionale» in cui si accentuano i caratteri propri della professione nel senso della competenza specifica e dei fondamenti etici non si è accompagnato l'adeguamento degli ordinamenti per la formazione iniziale e in servizio, sia nei confronti degli insegnanti delle scuole statali come nei confronti degli insegnanti delle scuole comunali e autonome.

L'iniziativa dell'aggiornamento e della formazione in servizio è rimasta affidata ad una programmazione locale ad opera delle singole istituzioni o delle associazioni professionali, senza una politica che ne definisse le finalità generali, le condizioni per la

valutazione, il necessario apporto di assistenza tecnica, organizzativa ed economico-finanziaria.

La legge 341 del 1990 – nel quadro del riordinamento didattico delle Università – ha aperto una prospettiva molto importante per quanto riguarda la formazione iniziale dei docenti fissando le condizioni e le procedure per l'attivazione, da parte delle Università, degli speciali corsi di laurea per i maestri di scuola materna e di scuola elementare.

Particolari difficoltà si presentano per quanto riguarda gli insegnanti di scuola materna stante la nota inadeguatezza strutturale delle scuole magistrali e la situazione confusa e contraddittoria che si è determinata con l'avvio di sperimentazioni che hanno annullato, talvolta, la finalità specifica di tali scuole. A prescindere dai problemi attinenti l'ordinamento del nuovo curriculum universitario, si rende necessario stabilire legislativamente le condizioni preliminari per l'accesso al corso di laurea, disabilitando, ai fini specifici dell'insegnamento, il diploma di maturità conseguito nella scuola magistrale che deve essere ristrutturata in relazione al progetto di riforma delle scuole secondarie superiori.

Nell'immediato un ordinamento per la formazione in servizio viene esteso a tutto il personale della scuola dell'infanzia, indipendentemente dai tipi di scuola, statale, comunale e autonoma, al fine di accompagnare e sostenere l'applicazione dei Nuovi Ordinamenti educativi. Tale obiettivo è di importanza fondamentale per la sua valenza promozionale ai fini di una qualificazione educativa del servizio.

La centralità dell'iniziativa statale dovrebbe trovare nella realizzazione di un piano organico di aggiornamento il campo più proprio di attuazione, pur dovendosi contenere l'intervento pubblico entro limiti e secondo modalità coerenti con il carattere professionale della funzione docente e quindi valorizzarne le risorse di autonomia, di progettualità, di responsabilizzazione personale e collettiva.

Il processo di professionalizzazione della funzione docente secondo lo specifico della scuola materna non può essere separato o divergente rispetto ai processi di innovazione e di riforma della istituzione scolastica.

Si pone pertanto il problema di come armonizzare le esigenze

ze costitutive dello specifico professionale dell'insegnante di scuola materna con una professionalità che ha caratteri e attribuzioni comuni ai diversi gradi e ordini di scuola in quanto costitutivi della professione docente come tale.

Possono trovare giusta collocazione, in una soluzione ispirata a questo ordine di considerazioni, anche le cosiddette «nuove professionalità» che l'organizzazione del lavoro scolastico viene individuando, vuoi come qualificazione di competenze specifiche vuoi come funzioni di coordinamento e di organizzazione.

La scuola materna ha bisogno di arricchire la sua organizzazione didattica valorizzando le individualità e sottraendole ai rischi della ripetitività e della spersonalizzazione o frustrazione.

Al tempo stesso esiste nella scuola materna un patrimonio ideale, costitutivo della sua migliore tradizione, che deve essere garantito anche per il futuro innestando su di esso il nuovo delle più attuali acquisizioni della riflessione culturale e dell'esperienza. Rientrano in questo patrimonio valori etici e risorse spirituali che hanno sostenuto generazioni di insegnanti e che devono costituire un motivo permanente di animazione culturale e professionale per la promozione qualitativa della scuola dell'infanzia.

Il «nuovo» con la complessità e gli apporti specialistici che comporta deve mantenere intatti quei valori di spontaneità, di creatività, di «dedizione» e di «sapienza educativa» che esistono nella scuola così com'è attualmente e che sono suscettibili dei migliori sviluppi.

3. LINEE DI UN ORDINAMENTO LEGISLATIVO

La definizione di un ordinamento legislativo che stabilisca le regole costitutive e funzionali della scuola per il bambino di tre, quattro e cinque anni costituisce, nella situazione presente, l'obiettivo politico al quale riferire ogni valida iniziativa.

Il Parlamento sembra rivolgere attenzione e impegno al tema della scuola materna con le numerose proposte di legge presentate dai vari gruppi e di cui ha iniziato la discussione nell'ambito delle competenti commissioni legislative.

Ciò che si riconosce necessario è un ordinamento che si

caratterizzi come legge organica e superi l'attuale situazione di dualismo tra ordinamento privato e pubblico.

La stessa legge 444/1968 e successive modificazioni non solo è superata per molti suoi aspetti, ma deve essere ricondotta ad una considerazione sistemica in cui le diverse istituzioni si integrano per la realizzazione del fine comune.

Sembra pertanto di fondamentale importanza definire il quadro delle «norme generali» secondo quanto prevede l'art. 33 della Costituzione al secondo comma: «La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ...» come prima esigenza alla quale corrispondere per dare omogeneità al servizio rispettando il pluralismo dei soggetti istituzionali.

Gli elementi costitutivi di tale ordinamento base o norma generale possono essere così individuati:

- definizione dei caratteri e delle finalità della scuola per il bambino come primo grado di scuola, da denominarsi, secondo un'opinione largamente condivisa, «scuola dell'infanzia»;

- carattere facoltativo della frequenza da garantire assicurando pari opportunità a tutti i bambini in età tre, quattro e cinque anni;

- formulazione, in sede tecnico-amministrativa, di programmi o di orientamenti programmatici validi per tutti i tipi di scuola (statale, regionale, provinciale, comunale o di enti e istituzioni), da integrare, da parte delle singole istituzioni, secondo il progetto educativo di ciascuna per accogliere l'espressione della volontà educativa delle sue componenti;

- determinazione del profilo professionale dei docenti e delle altre componenti (ausiliari, assistenti, specialisti ecc.) per quanto riguarda la formazione iniziale, le modalità di assunzione, lo status giuridico ed economico, l'autonomia didattica, la formazione in servizio, ecc.;

- riconoscimento del diritto allo studio come diritto soggettivo del bambino indipendentemente dal tipo di scuola frequentato per cui tutte le provvidenze previste devono essere estese alla generalità dei bambini frequentanti la «scuola dell'infanzia»;

- definizione di una normativa che, rispettando l'autono-

mia e i caratteri di flessibilità richiesti dalla scuola dell'infanzia, assicuri la necessaria funzione di direzione come promozione, coordinamento e controllo oltre che di gestione amministrativa per tutte le istituzioni pubbliche e «autonome» secondo gli statuti e gli ordinamenti rispettivi.

Una normativa generale o «legge quadro» consentirebbe di superare le attuali contraddizioni e dualismi come premessa alla generalizzazione del servizio scolastico secondo livelli omogenei di funzionalità. Un secondo aspetto che le norme generali dovrebbero assumere concerne la generalizzazione della frequenza che comporta la realizzazione, anche sotto il profilo giuridico-istituzionale, di un «servizio integrato» della «scuola per l'infanzia» articolato su una pluralità di istituzioni: statali, regionali, comunali o provinciali, di enti e istituzioni privati, accomunati dalla finalità pubblica e da uno standard di funzionalità. Il «servizio integrato» si realizza come sistema organizzativo funzionale secondo criteri e modalità comuni, in una situazione di parità giuridica fra le istituzioni che lo compongono, valorizzando per il fine comune l'originalità e i caratteri.

L'intervento dello Stato, oltre che normativo nel senso delle finalità generali e delle condizioni di funzionalità (accesso alla scuola; modalità base del servizio; garanzie alle famiglie; qualificazione dei docenti e status dei medesimi), dovrebbe svolgersi come coordinamento e controllo rispetto alla finalità pubblica e come istituzione e gestione di scuole proprie a garanzia della generalizzazione e del carattere pluralistico del servizio.

Per le scuole non statali per partecipano alla realizzazione del «servizio integrato» dovrebbe essere previsto uno statuto di parità che comprenda anche gli aspetti economici della gestione, con un regime di convenzioni tra la singola scuola e lo Stato, secondo un rapporto di reciprocità di diritti e di doveri.

Le scuole del «servizio integrato» svolgono una funzione pubblica riconosciuta, conservano l'autonomia nell'ambito definito dalla normativa generale costitutiva del «servizio»; coerentemente con la finalità pubblica del servizio gli enti promotori delle singole scuole non devono avere finalità di lucro.

Un «servizio integrato» pubblico-privato sembra rispondere

alle esigenze sociali di generalizzazione anche qualitativa del servizio mobilitando a tal fine risorse e potenzialità presenti nella società oltre che impegnare lo Stato per quanto è suo proprio; al tempo stesso un «servizio» così garantito, anche nei suoi aspetti istituzionali, valorizza e consolida l'attuale pluralismo di fatto, realizzando un ordinamento coerente con la Costituzione e rispettoso della libera iniziativa.

Una completa statalizzazione della «scuola dell'infanzia» riconoscendo alla libera iniziativa solo una funzione residuale, come viene proposto da talune correnti politiche, contrasta con il diritto della libera iniziativa a vedere riconosciuto il valore pubblico della sua attività e mortifica quei caratteri di libertà, di flessibilità, di aderenza alla domanda educativa delle singole comunità che costituiscono un motivo di vitalità del sistema scolastico nel suo complesso.

La legge di ordinamento inoltre non potrà ignorare quelle scuole che, avvalendosi liberamente del diritto costituzionale di iniziativa scolastica, vengono promosse da privati e ne dovrà stabilire le condizioni oggettive di moralità e di funzionalità, richieste per lo svolgimento di un'attività scolastica.

Molte disposizioni relative all'organizzazione e gestione delle scuole che fanno parte del «servizio integrato» e particolari normative riguardanti le scuole dello Stato potrebbero essere demandate a un regolamento di attuazione o a una normativa delegata, per la specificità tecnica della materia.

Un'innovazione significativa potrebbe essere costituita, per le scuole statali e per quelle del servizio integrato, da una norma in base alla quale si riconosca alle scuole la facoltà di darsi uno statuto che, in coerenza con la legislazione generale e con gli Orientamenti educativi, stabilisca quella normativa specifica che meglio risponde alle esigenze locali e alla programmazione educativo-didattica della singola scuola. Lo statuto dovrebbe essere oggetto di una revisione superiore per una ratifica che ne riconosca la rispondenza alla legislazione generale.

Un problema di notevole importanza e che deve trovare definizione nella legge quadro o di ordinamento è costituito dal governo didattico e amministrativo della «scuola dell'infanzia».

Il problema si pone in primo luogo per le scuole statali in

relazione a quanto già dispone la L. 444/1968 che prevede, com'è noto, Circoli didattici e direzioni autonome per la scuola materna statale.

Vi sono ragioni importanti a sostegno di tale soluzione che risponde ad esigenze di autonomia e di riconoscimento della specificità della scuola, potenziandone la valenza sul piano della funzionalità e della qualificazione educativa.

A questa soluzione – che trova un consenso di larga maggioranza alla base della scuola – si contrappone l'ipotesi di un ordinamento unico tra scuola dell'infanzia e scuola elementare con un unico Circolo didattico e direzione che hanno competenza sulle due scuole per una determinata area territoriale. L'unica direzione didattica trova argomenti a sostegno nella esigenza avvertita di una continuità verticale peraltro già riconosciuta legislativamente nel contesto della riforma della scuola elementare (L. 148/1990) e, ancora, nella situazione di fatto, risultando le sezioni di scuola materna statale aggregate, sia pure per una fase transitoria, ai Circoli didattici di scuola elementare, con unica direzione, a seguito della mancata applicazione della L. 444/1968.

Il problema investe, per una adeguata soluzione, l'ordinamento del sistema formativo di base nella sua triplice articolazione: scuola dell'infanzia; scuola elementare; scuola media.

Esperienze che, sotto il profilo organizzativo e didattico, hanno realizzato forme di «continuità» senza intaccare l'identità dei tre gradi di scuola ed hanno dimostrato di favorire, nell'unità di direzione, la razionalizzazione delle istituzioni quanto a modalità organizzative, strutturali e di programmazione educativa.

Si deve inoltre considerare che la costituzione di un «servizio integrato» introduce ulteriori elementi di qualificazione della funzione che la dirigenza scolastica statale dovrà svolgere nei confronti delle scuole non statali.

Da tutto questo sembra di dover dedurre alcune linee di soluzione che la legge quadro o di ordinamento deve prevedere:

— favorire un processo di razionalizzazione della presenza della scuola dell'infanzia sul territorio, considerando le esigenze derivanti da un ordinamento pluralistico;

— stabilire che ogni scuola del «servizio integrato» abbia

un referente responsabile delle funzioni organizzative disciplinari e di coordinamento didattico. Nelle strutture più complesse, con un numero determinato di sezioni e una organizzazione territoriale funzionale – tali da consentire la costituzione di un circolo – tale «referente» dovrebbe essere riconosciuto come il dirigente preposto al governo di quella unità funzionale, con una qualificazione professionale analoga a quella prevista per gli altri gradi di scuola;

— consentire, nella fase di transizione, soprattutto dove la dispersione e il numero non consentono l'unità funzionale del circolo, l'aggregazione delle sezioni di scuola statale ai circoli di scuola elementare, assicurando condizioni di autonomia e funzionalità, anche per quanto riguarda gli Organi collegiali, tali da permettere il pieno sviluppo dei caratteri costitutivi della «scuola dell'infanzia».

Si prospetta pertanto l'opportunità di una soluzione aperta che, se regolata da norme da definirsi amministrativamente, può presentare significative opportunità di adeguazione alle situazioni, di economicità e funzionalità, di predisposizione positiva a soluzioni definitive che non potranno prescindere da un progetto globale di ordinamento del sistema formativo di base.

Un capitolo importante della legge di ordinamento dovrebbe affrontare i problemi specifici delle «scuole dell'infanzia», promosse e gestite dai comuni, definendone il carattere di scuola pubblica e i rapporti che si stabiliscono tra l'istituzione scolastica e l'amministrazione comunale.

Allo stato attuale le scuole dell'infanzia degli Enti locali hanno una regolamentazione approvata dai rispettivi Consigli comunali ma non sempre sono garantiti i caratteri costitutivi della scuola non assimilabile ad un qualsiasi servizio comunale.

Le norme generali di cui si è detto sopra, devono estendersi, ovviamente, alle scuole comunali pur rispettandone l'ambito di autonomia.

Le scuole degli Enti locali cioè, secondo l'ipotesi proposta, entrano a far parte del «servizio integrato» alle condizioni indicate nella normativa generale e devono pertanto partecipare degli interventi di natura economica previsti per le altre scuole.

Risulta evidente da quanto si è detto sopra la complessità del tema anche sotto il profilo istituzionale nonché i maggiori oneri che una soluzione organica e coerente, riferita alla generalità delle scuole, comporta per il superamento della situazione attuale di precarietà istituzionale ed economica. Il pluralismo istituzionale che risponde, oltre che ad un fondamentale diritto di libertà, ad una particolare esigenza della scuola dell'infanzia, non costituisce tuttavia un maggiore aggravio finanziario per lo Stato nei confronti della spesa che si renderebbe necessaria nell'ipotesi di una statalizzazione generalizzata.

Si dimostra sempre più intollerabile il persistere della situazione attuale per cui lo Stato trova difficoltà nella adeguazione funzionale delle sue scuole e gli enti e i privati, quando si tratti di istituzioni che non si propongono finalità di lucro, si trovano in una condizione di progressiva difficoltà di gestione così da essere costretti a cessare la loro attività.

Proponendo un «sistema integrato» pubblico privato secondo il principio costituzionale della parità si intende aprire una prospettiva che può consentire la migliore finalizzazione all'interesse pubblico di tutte le iniziative, riconoscendo ugualmente la «centralità» dello Stato come riferimento normativo e come funzione di promozione oltre che come garante della presenza e agibilità del servizio su tutto il territorio nazionale.

L'attuale situazione di «pluralismo imperfetto» se ricondotta ad unità e organicità nel quadro di una normativa generale, può consentire, attraverso la programmazione, una gradualità di interventi anche finanziari tollerabile quanto a spesa pubblica e tuttavia efficaci sul piano della promozione qualitativa in quanto mirati ad obiettivi determinati.

La «scuola dell'infanzia» non rappresenta l'unico problema del sistema formativo scolastico ma in una considerazione strategica assume un'importanza che investe tutto il processo formativo. Quanto viene ora proposto trova riscontri significativi nelle proposte di legge n. 209 e n. 999 della Camera dei deputati presentate per la corrente legislatura e ora in discussione. Con ciò si mira a dare coerenza culturale e politico sociale a quanto si va facendo anche sotto il profilo dei costi attuali ma soprattutto si mira a riconoscere, nei fatti, il diritto di ogni bambino ad un ser-

APPENDICE

DECRETO 3 GIUGNO 1991.

Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali.

(Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 139 del 15 giugno 1991)

IL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Veduta la legge 18 marzo 1968, n. 444, sull'ordinamento della scuola materna statale e, in particolare, l'art. 2 che prevede l'emanazione degli orientamenti dell'attività educativa nella predetta scuola;

Veduta la legge 12 gennaio 1991, n. 13, in particolare l'art. 2;

Udito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione;

Decreta:

Gli orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali, annessi al decreto del Presidente della Repubblica 10 settembre 1969, n. 647, sono sostituiti dagli orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali annessi al presente decreto.

Il presente decreto è pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* della Repubblica italiana.

Roma, 3 giugno 1991

Il Ministro: MISASI

PREMESSA

L'attuale attenzione per l'infanzia e la sua scuola si fonda sulla sempre più precisa consapevolezza dei diritti del bambino così come sono presenti nella nostra coscienza, riconosciuti dalla Costituzione nel quadro dei diritti della persona e più volte riaffermati nei documenti degli organismi internazionali, e si connette alle rapide trasformazioni sociali e culturali in atto nel nostro tempo.

La scuola per l'infanzia ha assunto la forma di vera e propria istituzione educativa soltanto in periodi relativamente recenti, avendo prevalentemente svolto, in precedenza, funzione di assistenza alle famiglie (e in particolare alle madri lavoratrici) con la custodia dei bambini in un ambiente possibilmente adatto alla loro crescita. Infatti sono andate da tempo emergendo e si sono progressivamente imposte le istanze di natura specificamente pedagogica, espresse ed affermate da una grande tradizione cui non sono mancati contributi di centrale rilievo anche da parte di studiosi ed educatori italiani.

Al modello tradizionalmente prevalente dalla scuola materna come luogo di vita vanno subentrando più esplicite connotazioni di scuola comunque mantenute in una visione complessivamente unitaria del bambino, dell'ambiente che lo circonda e delle relazioni che lo qualificano, cui si accompagna la tendenza a delineare ed attuare progetti nei quali l'educazione sia espressione della partecipazione delle famiglie e dell'animazione della comunità.

La legge n. 444/1968 ha consentito, sullo sfondo di un articolato pluralismo culturale ed istituzionale, una più definita consapevolezza delle funzioni della scuola materna, che si configura ormai come il primo grado del sistema scolastico. Successivi provvedimenti legislativi concernenti l'orario di funzionamento, l'organico degli insegnanti, l'integrazione degli alunni in situazione di handicap e la programmazione educativo-didattica, pur non avendo delineato un quadro strutturalmente organico, ne hanno comunque sottolineato in maniera sempre più esplicita lo spessore sociale e pedagogico. Ciò è testimoniato anche dalla costante espansione dei tassi di iscrizione e di frequenza e rafforzato dall'azione di sperimentazione e di innovazione svolta dal personale della scuola, alla quale enti, istituzioni, associazioni professionali, organizzazioni sindacali nonché la ricerca e la pubblicistica pedagogica hanno costantemente offerto attenzione e sostegno.

L'ulteriore sviluppo di questa scuola si profila, pertanto, come generalizzazione di un servizio educativo di elevata qualità, impegnato a diffondersi

senza squilibri e disuguaglianze sul territorio nazionale, espressione di una progettualità politica e pedagogica consapevole delle sfide provenienti dalle nuove dinamiche della cultura e della società e in grado di tradurre nei fatti la convinzione che l'infanzia rappresenta una fase ineludibilmente preziosa dell'educazione dell'uomo e del cittadino.

I termini «scuola materna» e «scuola dell'infanzia» sono usati nel testo indifferentemente, come pure, talvolta, scuola del bambino. La denominazione scuola dell'infanzia è però ritenuta più rispondente alla evoluzione che caratterizza l'istituzione allo stato attuale.

INFANZIA, SOCIETÀ, EDUCAZIONE

1. Una società in movimento

La società italiana è attualmente caratterizzata da ampie, profonde e contrastanti trasformazioni che, rifrangendosi in maniera differenziata nei diversi contesti storici, sociali e culturali del Paese, configurano una peculiare condizione di complessità, i cui indicatori emergenti richiedono una attenta considerazione.

La pluralità dei modelli di comportamento e degli orientamenti di valore, la presenza di nuove ed incidenti forme di informazione e la proliferazione dei luoghi di produzione e di consumo rendono difficili il controllo, la gestione e l'equa distribuzione delle risorse nel tessuto sociale. Tuttavia, la rapidità dei processi di transizione, che sta alla base di un diffuso senso di insicurezza sui valori e di una crescente contraddittorietà nelle condotte e negli stili di vita, si profila al tempo stesso ricca di potenzialità ed opportunità di sviluppo positivo. L'espandersi delle reti e dei linguaggi mass-mediali, ad esempio, pur rischiando di produrre effetti di conformismo e di indurre abitudini di ricettività puramente passiva, rappresenta non di meno una importante fonte di informazione e di stimolazione culturale. L'irruzione e la diffusione dei mezzi telematici ed informatici introducono senza dubbio opportunità cognitive di grande rilevanza, anche se possono dar luogo a condizioni di isolamento connesse alla loro fruizione e alla prevalenza dei linguaggi formalizzati e digitali sulle altre forme di relazione e di espressività. L'accentuarsi delle situazioni di natura multiculturale e pluriethnica, infine, di fronte alle quali si verificano talvolta atteggiamenti di intolleranza quando non addirittura di razzismo, può tradursi in occasione di arricchimento e di maturazione in vista di una convivenza basata sulla cooperazione, lo scambio

e l'accettazione produttiva delle diversità come valori ed opportunità di crescita democratica.

È anche in tale insieme di riferimenti che si definiscono il compito e la funzione della scuola materna italiana nello sviluppo della nostra comunità nazionale.

2. La condizione dell'infanzia e della famiglia

Tanto nelle rappresentazioni culturali che nei contesti reali di vita sono presenti alcune contraddizioni, che inducono a volte elementi di disorientamento nella pratica educativa.

Sono diffuse varie immagini dell'infanzia che, se colgono alcuni aspetti della realtà, falsano il riconoscimento della autentica condizione infantile qualora vengano assunte in maniera unilaterale. La proclamazione della centralità dell'infanzia è spesso contraddetta dal ricorrere di situazioni che ne rendono difficoltoso il pieno rispetto. All'accrescimento quantitativo delle esperienze corrispondono, di contro, fenomeni di distorsione sul piano cognitivo e di impoverimento su quello motivazionale ed immaginativo. L'affermazione della dignità del bambino è contrastata dal suo incontrollato coinvolgimento nelle logiche del consumismo e la condizione di diffuso benessere materiale di cui gode non è sempre accompagnata da una equivalente soddisfazione delle esigenze interiori di sicurezza, di identità, di affermazione ed espansione dell'Io, di significato, di appartenenza e di autonomia.

Permangono inoltre disomogeneità connesse ai dislivelli economici, sociali e culturali, ed emergono nuove forme di povertà, dovute soprattutto alla carenza di servizi e di spazi urbani di vivibilità ed alla insufficiente disponibilità di luoghi e di opportunità di crescita, di gioco e di creatività.

La famiglia, pur nella varietà delle sue attuali configurazioni, presenta due connotazioni particolarmente ricorrenti e rilevanti, costituite dalla persistente tendenza alla nuclearizzazione e dall'affermazione del nuovo ruolo sociale della donna.

Tale contesto include elementi che possono favorire una migliore realizzazione personale, aumentare il grado di responsabilizzazione dei genitori, consentire una migliore capacità di lettura, comprensione e soddisfazione dei bisogni e delle esigenze dei bambini, incoraggiare una più condivisa accettazione dei compiti, riscoprire e rivalorizzare ruoli e funzioni di tutti i componenti del nucleo familiare. Al tempo stesso, tuttavia, può comportare

vissuti di incertezza e di ansia, atteggiamenti di chiusura e di isolamento, riduzione della gamma dei rapporti e delle relazioni, limitazione degli spazi di movimento e di autonomia, più prolungati tempi di assenza degli adulti significativi.

La coesistenza di scenari così profondamente diversificati e contrastanti impegna quindi la scuola a svolgere un ruolo di attiva presenza, in collaborazione ed in armonia con la famiglia, per la piena affermazione del significato e del valore dell'infanzia secondo principi di uguaglianza, libertà e di amorevole solidarietà.

3. Il bambino soggetto di diritti

Spettano alle bambine e ai bambini, in quanto persona, i diritti inalienabili – sanciti anche dalla nostra Costituzione e da dichiarazioni e convenzioni internazionali – alla vita, alla salute, all'educazione, all'istruzione ed al rispetto dell'identità individuale, etnica, linguistica, culturale e religiosa, sui quali si fonda la promozione di una nuova qualità della vita intesa come grande finalità educativa del tempo presente.

La personalità infantile va inoltre considerata nel suo essere e nel suo dover essere, secondo una visione integrale che miri allo sviluppo dell'unità inscindibile di mente e corpo.

Lo sviluppo armonico ed integrale di tale personalità implica, pertanto, il riconoscimento di esigenze di ordine materiale e, più ancora, non materiale, alle quali rispondono la costante attenzione e la disponibilità da parte dell'adulto, la stabilità e la positività delle relazioni, la flessibilità e l'adattabilità a nuove situazioni, l'accesso a più ricche interazioni sociali, l'acquisizione di conoscenze e di competenze, la possibilità di esplorazione, di scoperta, di partecipazione e di comunicazione, la conquista dell'autonomia, il conferimento di senso alle esperienze; tutto questo in un intenso clima di affettività positiva e gioiosità ludica.

La promozione della qualità della vita del bambino risulta intrinsecamente correlata con il conseguimento di un migliore livello di vita della comunità in generale e degli adulti di riferimento in particolare, quindi il nuovo progetto di scuola per l'infanzia si propone di rendere la scuola stessa un significativo luogo di apprendimento, socializzazione e animazione, con particolare riferimento alle esigenze dei microsistemi sociali e delle zone culturalmente meno avvantaggiate.

I tratti che definiscono e strutturano la scuola dell'infanzia nella molte-

plicità delle sue dimensioni pedagogiche (relazionali, curricolari, didattiche, funzionali ed istituzionali) si pongono come altrettanti elementi di affermazione e di soddisfazione di tutte queste esigenze e di tutti questi diritti.

4. Ambienti di vita e contesti educativi

La domanda di educazione può essere soddisfatta quando la famiglia, la scuola e le altre realtà formative cooperano costruttivamente fra loro in un rapporto di integrazione e di continuità. È quindi utile avere presenti tutte le possibili interazioni esistenti fra i vari contesti educativi, poiché una prospettiva che li considerasse isolatamente risulterebbe parziale e forviante.

La famiglia rappresenta il contesto primario nel quale il bambino, apprendendo ad ordinare e distinguere le esperienze quotidiane e ad attribuire loro valore e significato, acquisisce gradualmente i criteri per interpretare la realtà, struttura categorie logiche ed affettive, si orienta nella valutazione dei rapporti umani e viene avviato alla conquista e alla condivisione delle regole e dei modelli delle relazioni interpersonali attraverso l'interiorizzazione delle norme di comportamento e la loro progressiva strutturazione in un sistema di valori personali e sociali. Inoltre, sulla base delle esperienze di comunicazione e di relazione, costruisce le sue capacità linguistiche fino allo sviluppo dei processi simbolici e delle abilità espressive.

La scuola poi, come la famiglia, si colloca nel quadro di tutte quelle situazioni ed esperienze che il bambino vive in maniera non ancora formalizzata (costumi, tradizioni, consumi, attività artistiche, sportive e di tempo libero, insediamenti urbani e rurali, strutture edilizie e così via), ma che per lui rivestono comunque grande importanza.

La scuola dell'infanzia accoglie ed interpreta la complessità dell'esperienza vitale dei bambini e ne tiene conto nella sua progettualità educativa in modo da svolgere una funzione di filtro, arricchimento e valorizzazione nei riguardi delle esperienze extrascolastiche, allo scopo di sostenere il sorgere e lo sviluppo delle capacità di critica, di autonomia del comportamento e di difesa dai condizionamenti.

La distinzione dei compiti, sulla base del comune riconoscimento del diritto del bambino all'educazione, è la condizione necessaria per stabilire produttivi rapporti fra le diverse agenzie educative. Vanno in ogni modo evitate le situazioni di ambiguità, prevaricazione ed indebita supplenza, ricercando le convergenze che nascono dalla condivisione delle finalità, dalla cooperazione solidale e dalla partecipazione attiva e finalizzata. A questo

scopo la scuola, avvalendosi di tutti i mezzi previsti e possibili (colloqui individuali, assemblee, riunioni di sezione, consigli di intersezione e di circolo, comitati e gruppi di lavoro), crea un clima di dialogo, di confronto e di aiuto reciproco, coinvolge i genitori nella progettazione educativa, valorizza e potenzia la partecipazione responsabile di tutte le figure e le istituzioni interessate, individuando modalità di concreta attuazione finalizzata ad un raccordo funzionale degli interventi.

L'ambientamento e l'accoglienza rappresentano un punto privilegiato di incontro tra la scuola e le famiglie, in quanto forniscono preziose opportunità di conoscenza e collaborazione, che possono venire avviate tramite contatti ed incontri già prima della frequenza dei piccoli. È sicuramente importante la capacità dell'insegnante e della scuola nel suo insieme di accogliere le bambine e i bambini in modo personalizzato e di farsi carico delle emozioni loro e dei loro familiari nei delicati momenti del primo distacco, dell'ambientazione quotidiana e della costruzione di nuove relazioni con i compagni e con altri adulti.

Le situazioni connesse a relazioni familiari difficili o a condizioni di precarietà richiedono una cura specifica, che non va comunque disgiunta dall'attenzione a porre sempre in atto le condizioni per una efficace collaborazione.

IL BAMBINO E LA SUA SCUOLA

La scuola dell'infanzia concorre, nell'ambito del sistema scolastico, a promuovere la formazione integrale della personalità dei bambini dai tre ai sei anni di età, nella prospettiva della formazione di soggetti liberi, responsabili ed attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale ed internazionale.

Essa persegue sia l'acquisizione di capacità e di competenze di tipo comunicativo, espressivo, logico ed operativo, sia una equilibrata maturazione ed organizzazione delle componenti cognitive, affettive, sociali e morali della personalità, apportando con questo il suo specifico contributo alla realizzazione della uguaglianza delle opportunità educative.

1. Finalità

La determinazione delle finalità della scuola dell'infanzia deriva dalla visione del bambino come soggetto attivo, impegnato in un processo di con-

tinua interazione con i pari, gli adulti, l'ambiente e la cultura. In questo quadro, la scuola materna deve consentire ai bambini ed alle bambine che la frequentano di raggiungere avvertibili traguardi di sviluppo in ordine alla identità, all'autonomia ed alla competenza.

a) *Maturazione dell'identità.*

In relazione a questo aspetto, la prospettiva della scuola dell'infanzia consiste nel rafforzamento dell'identità personale del bambino sotto il profilo corporeo, intellettuale e psicodinamico. Ciò comporta sia la promozione di una vita relazionale sempre più aperta, sia il progressivo affinamento delle potenzialità cognitive.

Una tale prospettiva formativa richiede e sollecita il radicamento nel bambino dei necessari atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di fiducia nelle proprie capacità, motivazione alla curiosità; richiede inoltre l'apprendimento a vivere in modo equilibrato e positivo i propri stati affettivi, ad esprimere e controllare i propri sentimenti e le proprie emozioni, nonché a rendersi sensibile a quelli degli altri.

Analogamente, la scuola dell'infanzia rappresenta di per sé un luogo particolarmente adatto a orientare il bambino e la bambina a riconoscere ed apprezzare l'identità personale in quanto connessa alle differenze fra i sessi, ed insieme a cogliere la propria identità culturale ed i valori specifici della comunità di appartenenza, non in forma esclusiva ed etnocentrica, ma in vista della comprensione di comunità e culture diverse dalla propria.

b) *Conquista dell'autonomia.*

La scuola dell'infanzia contribuisce in modo consapevole ed efficace alla progressiva conquista dell'autonomia.

Tale conquista richiede che venga sviluppata nel bambino la capacità di orientarsi e di compiere scelte autonome in contesti relazionali e normativi diversi, nel necessario riconoscimento delle dipendenze esistenti ed operanti nella concretezza dell'ambiente naturale e sociale. Ciò significa che il bambino si rende disponibile all'interazione costruttiva con il diverso da sé e con il nuovo, aprendosi alla scoperta, all'interiorizzazione ed al rispetto pratico di valori universalmente condivisibili, quali la libertà, il rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente, la solidarietà, la giustizia e l'impegno ad agire per il bene comune.

Appare importante sviluppare nel bambino la libertà di pensiero, anche come rispetto della divergenza personale, consentendogli di cogliere il senso delle sue azioni nello spazio e nel tempo e di prendere coscienza della

realtà nonché della possibilità di considerarla e di modificarla sotto diversi punti di vista.

c) Sviluppo della competenza.

Sotto questo riguardo la scuola dell'infanzia consolida nel bambino le abilità sensoriali, percettive, motorie, linguistiche e intellettive, impegnandolo nelle prime forme di riorganizzazione dell'esperienza e di esplorazione e ricostruzione della realtà.

Inoltre essa stimola il bambino alla produzione ed interpretazione di messaggi, testi e situazioni mediante l'utilizzazione di una molteplicità ordinata di strumenti linguistici e di capacità rappresentative. Nel contempo, rivolge particolare attenzione allo sviluppo di capacità culturali e cognitive tali da consentire la comprensione, la rielaborazione e la comunicazione di conoscenze relative a specifici campi di esperienza.

Analogamente la scuola dell'infanzia valorizza l'intuizione, l'immaginazione e l'intelligenza creativa per lo sviluppo del senso estetico e del pensiero scientifico.

2. Dimensioni di sviluppo

Al suo ingresso nella scuola materna il bambino ha già una sua storia personale, che lo ha condotto a possedere un complesso patrimonio di atteggiamenti, capacità ed orientamenti. Egli appare un soggetto attivo, curioso, interessato a conoscere e capire, capace di interagire con gli altri e di servirsi della loro mediazione per conoscere e modificare la realtà.

In questo periodo si vanno verificando cambiamenti considerevoli che interessano sia lo sviluppo percettivo, motorio, comunicativo, logico e relazionale, sia le dinamiche affettive ed emotive, sia la costruzione dei rapporti e l'acquisizione delle norme sociali.

Lo sviluppo cognitivo, partendo da una base percettiva, motoria e manipolativa, si articola progressivamente in direzioni sempre più simbolico-concettuali.

Il bambino di tre anni corre, manipola oggetti, inventa, imita, ripete, sperimenta semplici modalità esplorative, mentre a quattro-cinque anni è molto più capace di controllo e di pianificazione del comportamento, che ora viene organizzato in vista di scopi non esclusivamente immediati.

Sul piano percettivo a tre anni è presente un consistente grado di sincretismo, dimostrato dalla rigidità nell'articolare i rapporti fra il tutto e le

parti; a cinque anni, invece, il bambino è in grado di procedere al confronto sistematico di stimoli complessi e di valutarne somiglianze e differenze. Per quanto riguarda la rappresentazione dello spazio, a tre anni il bambino è attento alle relazioni topologiche senza tuttavia rilevare mutamenti nell'orientamento spaziale degli oggetti, mentre a cinque anni già ne coglie la rotazione, anche se con difficoltà rispetto all'immagine speculare. Uguali progressi si notano nella elaborazione di schemi temporali e causali.

L'interazione affettiva rimane il principale contesto entro il quale il bambino costruisce e sviluppa le sue relazioni sociali ed i suoi schemi conoscitivi, servendosi della mediazione interpersonale per strutturare i significati e per interpretare la realtà. La concettualizzazione si sviluppa infatti a partire da una rappresentazione globale degli eventi abituali propri del vissuto familiare e sociale, caratterizzati da uno scopo e definiti da sequenze spazio temporali in cui oggetti e attori hanno una parte e sono causalmente connessi: il bambino identifica in tal modo i caratteri percettivi e funzionali degli oggetti, costruendo mappe e rappresentazioni categoriali con le quali ordina in maniera più adeguata ed articolata cose, eventi e qualità, sostenuto in questo dall'esperienza stessa della scuola, che gli consente di esercitarsi in compiti cognitivi nuovi e di impegno progressivamente maggiore.

La ricostruzione di eventi complessi e l'ordinamento di concetti avvengono attraverso relazioni di significato che rimandano innanzi tutto al vissuto individuale e soltanto successivamente pervengono a connessioni di carattere generale. A quattro o cinque anni, infatti, ci si serve ancora soprattutto del contesto, in cui confluiscono elementi di natura affettiva e sociale, per capire discorsi, frasi e parole, anche se è già in via di acquisizione la capacità di connettere correttamente eventi complessi e sequenze di azioni tramite relazioni di natura temporale e causale.

Ferma restando l'importanza del gioco in tutte le sue forme ed espressioni, il gioco di finzione, di immaginazione e di identificazione rappresenta l'ambito privilegiato in cui si sviluppa la capacità di trasformazione simbolica. Nel gioco si imitano gli altri bambini e gli adulti, si assumono ruoli diversi, si sperimentano comportamenti ed emozioni, sia fa un uso flessibile ed articolato dei linguaggi, si pongono a confronto desiderio e realtà, immaginazione e dati di fatto, attese e possibilità effettive.

Dai tre ai cinque anni il bambino impara a condividere socialmente il gioco, a pianificare una trama, a gestire ruoli e regole di una certa complessità, ad affrontare e risolvere eventuali conflitti, ad attribuire più di un significato simbolico ad uno stesso oggetto, a rappresentare ed integrare

emozioni, ansie e paure. Questa attività si presenta quindi come un potente strumento per lo sviluppo, che rende possibile l'accettazione dei limiti posti ai bisogni ed ai desideri, l'acquisizione delle prime regole sociali e morali, l'espressione di sentimenti positivi e negativi, la regolazione delle emozioni attraverso lo scambio verbale e il rapporto con gli altri.

Una evoluzione di grande portata riguarda anche la capacità di vivere ed elaborare sentimenti ed emozioni. A tre anni essi sono vissuti ed espressi in modo immediato e diretto, con una possibilità molto ridotta di elaborazione e di distanziamento. In seguito la capacità di far uso del discorso e della rappresentazione simbolica facilita la comprensione empatica degli stati emotivi altrui e la oggettivazione dei propri.

I processi di socializzazione sono favoriti dal gruppo dei pari, che si presenta come totalità dinamica nella quale, attraverso le sue varie articolazioni, ogni soggetto influenza gli altri ed è a sua volta influenzato da loro, e consente di sperimentare diverse posizioni sociali (di attività o di passività, di iniziativa o di acquiescenza, di autonomia o di dipendenza) in una situazione di coesione e di vicinanza interpersonale. Nelle relazioni con i coetanei, oltre che in quelle con gli adulti, il bambino sperimenta l'esistenza di regole e norme sia specifiche che generali, giungendo anche a cogliere le ragioni della loro necessità. Le norme etiche, progressivamente interiorizzate, acquistano, in virtù dei sentimenti di empatia che le sostanziano, un senso che si estende oltre il piano cognitivo e pragmatico per collocarsi in rapporto all'intera esperienza del bambino. Ciò implica, almeno, una solida formazione affettiva e morale.

Data la grande variabilità individuale esistente nei ritmi e nei tempi dello sviluppo, negli stili cognitivi, nelle sequenze evolutive e nella acquisizione di abilità particolari, i quadri di riferimento sopra indicati non vanno assunti come indicatori assoluti. Non si possono inoltre ignorare le particolari difficoltà connesse alle situazioni di handicap e di svantaggio nonché le discontinuità talvolta rilevabili nello sviluppo di alcune strutture psicologiche, che si possono manifestare con dei momentanei regressi, spesso dovuti semplicemente alla introduzione di nuove procedure relazionali e didattiche.

In ogni caso, lo sviluppo non va visto come un fatto esclusivamente funzionale, ma va interpretato sempre in relazione ai contesti di socializzazione e di educazione nei quali si svolge.

Nell'osservazione sistematica del bambino è quindi opportuno non assumere rigidi criteri di tipo quantitativo, ma preferire sempre la contestualizzazione dei comportamenti rispetto alle notazioni classificatorie. I livelli

raggiunti da ciascuno richiedono infatti di essere osservati più che misurati e compresi più che giudicati, poiché il compito della scuola è di identificare i processi da promuovere, sostenere e rafforzare per consentire ad ogni bambino di realizzarsi al massimo grado possibile.

In questa prospettiva, sono indispensabili il riconoscimento delle difficoltà cognitive, delle esigenze emotive e delle richieste affettive di ciascuno e la consapevolezza che il modo in cui ogni bambino percepisce sé stesso nella sua situazione sociale ed educativa costituisce una condizione essenziale per la sua ulteriore crescita personale.

3. Sistemi simbolico-culturali

Nell'età della scuola materna si sviluppano le basi della simbolizzazione fino alla capacità di avvalersi, sia in termini di fruizione che di produzione, di sistemi di rappresentazione riferibili a diversi tipi di codici.

I sistemi simbolici raccolgono ed ordinano complessi di significati culturali e storicamente determinati che trasmettono informazioni diverse in funzione dei mezzi di comunicazione e di espressione loro proprie, e permettono di costruire rappresentazioni e descrizioni in grado di restituire aspetti significativi della realtà. Inoltre, consentono di mediare il rapporto con il mondo attraverso un attivo scambio di significati e di transazioni fra le diverse prospettive personali, grazie all'impiego del linguaggio nelle forme definite dalla cultura di appartenenza e alla possibilità concessa a ciascuno di poter svolgere ed esprimere il proprio individuale modo di pensare e di essere.

In quanto forme di organizzazione della conoscenza adulta (linguaggi, scienze, arti), essi sono punti di forte riferimento per l'insegnante e, di conseguenza, costituiscono anche componenti fondamentali della sua preparazione: infatti, soltanto se è in grado di controllarne direttamente i contenuti e di apprezzarne il valore egli può avvicinare positivamente ad essi i bambini e disporre dei quadri di competenza necessari per intervenire adeguatamente sullo sviluppo delle loro capacità, aspirazioni e tendenze, attraverso l'organizzazione di attività didattiche specifiche.

I sistemi simbolico-culturali offrono al bambino gli strumenti ed i supporti (modi di operare e di rappresentare, concetti, teorie) necessari per raggiungere sempre più elevati livelli di sviluppo mentale. Essi, inoltre, definiscono contesti di esercizio rivolti allo sviluppo di una pluralità di forme di intelligenza in cui si manifestano forti variabilità individuali. Pur

ammettendo una certa relativa indipendenza fra i diversi settori considerati, si deve richiamare la connessione esistente, in ogni sistema, tra il conoscere, il capire, l'intuire, il sentire, l'agire e il fare, e tenere presenti le interrelazioni esistenti fra di loro e fra le forme di intelligenza che ad essi ineriscono.

4. Continuità educativa

L'identità culturale del bambino, che la scuola dell'infanzia è chiamata ad assumere come dato fondamentale di riferimento della sua progettualità, si sostanzia di un complesso intreccio di influenze. Le modalità dello sviluppo personale, inoltre, presentano dinamiche evolutive che possono non corrispondere ai passaggi formali fra le diverse istituzioni educative. Ciò esige, da parte della scuola, la capacità di porsi in continuità e in complementarità con le esperienze che il bambino compie nei suoi vari ambiti di vita, median-dole culturalmente e collocandole in una prospettiva di sviluppo educativo.

Occorre, pertanto, prevedere un sistema di rapporti interattivi tra la scuola materna e le altre istituzioni ad essa contigue, che la configura come contesto educativo e di apprendimento saldamente raccordato con tutte le esperienze e conoscenze precedenti, collaterali e successive del bambino. È quindi necessario prestare attenzione alla coerenza degli stili educativi e dar luogo, in base a precisi criteri operativi e in direzione sia orizzontale che verticale, a raccordi che consentano alla scuola di fruire, secondo un proprio progetto pedagogico, delle risorse umane, culturali e didattiche, presenti nella famiglia e nel territorio, e di quelle messe a disposizione dagli enti locali, dalle associazioni e dalla comunità. Appare, poi, pedagogicamente utile concordare modalità di organizzazione e di svolgimento delle attività didattiche e praticare scambi di informazioni e di esperienze fra i livelli immediatamente contigui di scuola, nel rispetto delle reciproche specificità.

Risultati concreti di raccordo possono venire perseguiti mediante le programmazioni educative e didattiche, il confronto e la verifica istituzionalmente preordinati fra i vari operatori professionali e fra questi e i genitori, l'organizzazione dei servizi ed il rapporto organico fra le scuole e le istituzioni del territorio. Fra le condizioni essenziali per promuovere una effettiva continuità si evidenziano l'attenzione da riservare, in stretta collaborazione con le famiglie, all'accoglienza dei bambini, all'osservazione sistematica del comportamento, alla equilibrata formazione delle sezioni, alla flessibilità dei tempi, alla predisposizione degli spazi ed alla scansione delle attività. Ugualmente opportuni possono essere i momenti di interazione con gli educatori

dell'asilo nido, volti a predisporre occasioni di incontro e comuni modalità di osservazione del comportamento dei bambini. Una particolare cura richiede la continuità con la scuola elementare, finalizzata al coordinamento dei curricoli degli anni ponte, alla comunicazione di informazioni utili sui bambini e sui percorsi didattici effettuati, alla connessione fra i rispettivi impianti metodologici e didattici ed alla eventuale organizzazione di attività comuni. Uno strumento importante per realizzare queste prospettive è la programmazione coordinata di obiettivi, itinerari e strumenti di osservazione e verifica, accompagnata da momenti condivisi di formazione per gli insegnanti dei due gradi di scuola.

5. Diversità e integrazione

La scuola materna accoglie tutti i bambini, anche quelli che presentano difficoltà di adattamento e di apprendimento, per i quali costituisce una opportunità educativa opportunamente rilevante. Ogni bambino deve potersi integrare nell'esperienza educativa che essa offre, così da essere riconosciuto e riconoscersi come membro attivo della comunità scolastica, coinvolto nelle attività che vi si svolgono.

La presenza nella scuola dei bambini in difficoltà è fonte di una preziosa dinamica di rapporti e di interazioni, che è, a sua volta, occasione di maturazione per tutti, dalla quale si impara a considerare ed a vivere la diversità come una dimensione esistenziale e non come una caratteristica emarginante.

La scuola offre ai bambini con handicap adeguate opportunità educative, realizzandone l'effettiva integrazione secondo un articolato progetto educativo e didattico, che costituisce parte integrante della programmazione.

Tale progetto richiede: una accurata diagnosi funzionale che consenta la conoscenza degli eventuali deficit e l'individuazione delle capacità potenziali; la promozione delle condizioni in grado di ridurre le situazioni di handicap attraverso l'analisi delle risorse organizzative, culturali e professionali della scuola; il riconoscimento delle condizioni di vita e delle risorse educative della famiglia; il reperimento delle opportunità esistenti nell'ambiente. La formulazione di specifici progetti educativi individualizzati deve considerare il soggetto protagonista del proprio personale processo di crescita (sul piano relazionale, sociale e cognitivo), garantire l'attuazione di verifiche periodiche e tempestive, nonché la collaborazione con i servizi specialistici mediante il raccordo fra gli interventi terapeutici e quelli scolastici, da attuarsi sulla base di apposite intese interistituzionali.

Nella scuola materna sono presenti anche bambini le cui difficoltà e i cui svantaggi possono risalire a condizionamenti di natura socioculturale. La loro integrazione deve essere favorita con ogni mezzo, in modo da rispondere ai loro specifici bisogni relazionali e cognitivi e da svilupparne e rafforzarne le capacità individuali, curando che da parte dei servizi sociali vengano effettuati, a seconda dei casi, gli indispensabili interventi.

Tutti gli insegnanti della scuola, e non soltanto gli insegnanti di sostegno, concorrono collegialmente alla riuscita del progetto educativo generale e di integrazione, al quale prende significativamente parte anche il personale non insegnante ed ausiliario. Una attenzione del tutto particolare va riservata all'individuazione delle situazioni di apprendimento-insegnamento, al potenziamento dei contesti di comunicazione e all'estensione delle opportunità relazionali.

La tempestività degli interventi educativi di integrazione costituisce una delle forme più efficaci di prevenzione dei disagi e degli insuccessi che ancora si verificano lungo la carriera scolastica.

INDICAZIONI CURRICOLARI

La proposta di linee programmatiche di tipo curricolare si connette al carattere di ambiente educativo intenzionalmente e professionalmente strutturato che la scuola materna assume, mantenendo le sue specifiche caratteristiche relazionali e didattiche. Le indicazioni che seguono configurano le condizioni e gli elementi di una piena affidabilità culturale, progettuale ed educativa.

1. Curricolo e programmazione: elementi costitutivi e funzioni.

Il testo programmatico nazionale esplicita e motiva le finalità della scuola materna, richiama le modalità e le dimensioni dello sviluppo infantile, evidenzia gli apprendimenti congruenti con l'età e con il contesto culturale, propone i criteri metodologici e didattici dell'attività educativa; le programmazioni ne contestualizzano e ne concretizzano le indicazioni in riferimento alle specifiche esigenze di educazione e di apprendimento dei bambini ed alle domande formative delle diverse comunità.

L'integrazione dei criteri assunti, delle procedure impiegate, delle scelte responsabilmente effettuate e delle azioni intraprese determinano il curricolo, le cui caratteristiche sono pertanto costituite dalla specificità degli

obiettivi, dei contenuti e dei metodi, dalla molteplicità delle sollecitazioni educative e dalla flessibilità nell'applicazione delle proposte programmatiche.

Gli elementi essenziali del progetto educativo-didattico della scuola materna sono quindi costituiti, in base alla struttura curricolare, dalle finalità educative, dalle dimensioni dello sviluppo e dai sistemi simbolico-culturali. La struttura curricolare si basa sulla stretta interrelazione fra questi elementi costitutivi che, assunti in una coerente concezione educativa, concorrono ad articolare una serie ordinata di campi di esperienza educativa verso i quali vanno orientate le attività della scuola.

2. Campi di esperienza educativa.

Con questo termine si indicano i diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino e quindi i settori specifici ed individuabili di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, e persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di una esperienza che si svolge entro confini definiti e con il costante suo attivo coinvolgimento.

Ciascun campo di esperienza presenta i suoi peculiari esiti educativi, percorsi metodologici e possibili indicatori di verifica ed implica una pluralità di sollecitazioni ed opportunità. L'organizzazione delle attività si fonda su una continua e responsabile flessibilità ed inventività operativa e didattica in relazione alla variabilità individuale dei ritmi, dei tempi e degli stili di apprendimento oltre che delle motivazioni e degli interessi dei bambini. In particolare per i bambini in condizioni di handicap o di svantaggio, che non devono venire esclusi da nessun campo di esperienza, è necessario stabilire specifici punti di arrivo, percorsi metodologici ed indicatori di verifica valorizzando le loro capacità e potenzialità.

a) Il corpo e il movimento.

Il campo di esperienza della corporeità e della motricità contribuisce alla crescita e alla maturazione complessiva del bambino promuovendo la presa di coscienza del valore del corpo inteso come una delle espressioni della personalità e come condizione funzionale, relazionale, cognitiva, comunicativa e pratica da sviluppare in ordine a tutti i piani di attenzione formativa. Ad esso ineriscono inoltre quei contenuti di natura segnica i cui alfabeti sono indispensabili per l'espressione soggettiva e la comunicazione interpersonale ed interculturale.

Le tappe evolutive procedono dalla dominanza del «corpo vissuto» alla

prevalenza della discriminazione percettiva e alla rappresentazione mentale del proprio corpo statico e in movimento. Intorno ai tre anni il bambino controlla globalmente gli schemi motori dinamici generali (correre, lanciare, ecc.), imita di volta in volta posizioni globali del corpo o posizioni semplici di un segmento, riconosce parametri spaziali, discrimina e riproduce semplici strutture ritmiche.

Verso i sei anni effettua una prima forma di controllo segmentario degli schemi dinamici generali, imita contemporaneamente posizioni globali del corpo e posizioni combinate dei suoi segmenti, riconosce la destra e la sinistra su di sé, discrimina e riproduce strutture ritmiche varie e articolate.

I traguardi di sviluppo da perseguire consistono, da una parte nello sviluppo delle capacità senso-percettive e degli schemi dinamici e posturali di base (camminare, correre, saltare, lanciare, ecc.) per adattarli ai parametri spazio temporali dei diversi ambienti; dall'altra nella progressiva acquisizione della coordinazione dei movimenti e della padronanza del proprio comportamento motorio nell'interazione con l'ambiente, vale a dire la capacità di progettare ed attuare la più efficace strategia motoria e di intuire-anticipare quella degli altri e le dinamiche degli oggetti nel corso delle attività motorie.

L'educazione alla salute sarà avviata fornendo, in modo contestuale alle esperienze di vita, le prime conoscenze utili per una corretta gestione del proprio corpo, in modo da promuovere l'assunzione di positive abitudini igienico-sanitarie.

Il naturale interesse per la conoscenza del corpo e della sua dimensione sessuale può essere sostenuto dall'attenzione educativa dell'insegnante rivolta sia alle occasioni informali, proprie della vita quotidiana, sia alle attività ludiche. Va avvertito che la dimensione della sessualità investe anche altri campi della esperienza educativa.

L'insieme delle esperienze motorie e corporee correttamente vissute costituisce un significativo contributo per lo sviluppo di un'immagine positiva di sé.

La forma privilegiata di attività motoria è costituita dal gioco, che sostanza e realizza nei fatti il clima ludico della scuola dell'infanzia, adempiendo a rilevanti e significative funzioni di vario tipo, da quella cognitiva a quella socializzante a quella creativa. Occorre quindi conoscere e sperimentare tutte le forme praticabili di gioco a contenuto motorio: dai giochi liberi a quelli di regole, dai giochi con materiali a quelli simbolici, dai giochi di esercizio a quelli programmati, dai giochi imitativi a quelli popolari e tradizionali.

L'insegnante svolgerà compiti di regia educativa, predisponendo

ambienti stimolanti e ricchi di opportunità diversificate di esercizio; inoltre programmerà con cura la scelta, l'ordine di successione e le modalità di svolgimento dei giochi di regole, di cui potrà anche assumere la conduzione. Nel giocodramma il suo intervento consisterà soprattutto nel creare le condizioni affinché il bambino si possa esprimere creativamente e nello stimolarlo alla ricerca di forme espressive e comunicative personali ed efficaci.

I momenti di ordine valutativo poggeranno sulla definizione dei comportamenti da osservare sistematicamente, sulla documentazione e sulla ponderazione dei processi di sviluppo del bambino con una particolare attenzione per il controllo dinamico e l'adattamento spaziale e temporale.

L'impiego costante di piccoli attrezzi e oggetti semplici, che i bambini possono facilmente manipolare ed usare in varie situazioni e nei modi più diversi, garantisce comunque consistenza e significatività all'attività motoria. Va poi osservato che la disponibilità di impianti e attrezzature costosi e sofisticati non costituisce in sé garanzia di consistenza e significatività educativa delle attività, ma è da considerarsi utile o addirittura indispensabile in relazione agli obiettivi della programmazione.

Ai soggetti disabili deve essere offerta la possibilità di partecipare alle attività motorie programmate, sviluppando percorsi originali ed evitando occasioni di esclusione.

b) Discorsi e le parole.

È lo specifico campo di esercizio delle capacità comunicative riferite al linguaggio orale e al primo contatto con la lingua scritta, la cui valida impostazione, sul piano culturale e scientifico, muove dal principio che la lingua si apprende all'interno di una varietà di contesti comunicativi e che essa, nella complessità dei suoi aspetti costitutivi (fonologico, lessicale, semantico, morfologico, sintattico, pragmatico), è un sistema governato da regole implicite, che si applicano anche se non si sanno descrivere.

Le finalità proprie del campo si possono condensare nella acquisizione della fiducia nelle proprie capacità di comunicazione e di espressione, nella disponibilità a riconoscere il diritto degli altri alle proprie idee ed opinioni, nell'impegno a farsi un'idea personale ed a manifestarla, nello sforzo di ascoltare e comprendere, nella disposizione a risolvere i conflitti con la discussione, nella consapevolezza della possibilità di esprimere le medesime esperienze in modi diversi.

Il conseguimento di una reale capacità di comunicazione richiede che la scuola promuova l'esercizio di tutte le funzioni (personale, interpersonale,

euristica, immaginativa e poetica, referenziale, argomentativa, metalinguistica) che risultano indispensabili per un comportamento linguistico rispondente alla complessità dei contesti ed alla ricchezza delle intenzioni, evitando di restringersi alle funzioni semplicemente regolative e informative.

In termini più analitici, le principali abilità da far progressivamente acquisire agli alunni possono consistere:

- nel prestare attenzione ai discorsi altrui e nel cercare di comprenderli;
- nel farsi capire dagli altri pronunciando correttamente le parole, indicando appropriatamente oggetti, persone, azioni ed eventi, usando in modo adeguato i tempi dei verbi, formulando frasi di senso compiuto;
- nell'analizzare e commentare figure di crescente complessità;
- nel descrivere una situazione ad altri;
- nel dar conto di una propria esperienza e nel rievocare un fatto;
- nel riassumere una breve vicenda presentata sotto forma di lettura e di racconto.

Il bambino di tre anni ha già acquisito una serie complessa di abilità linguistiche e diventerà sempre più capace, anche in virtù delle sollecitazioni offerte dalla scuola, di differenziare i piani temporali del discorso, di usare appropriatamente nomi, verbi, forme avverbiali ed aggettivi, di enucleare proposizioni all'interno del periodo, di usare la subordinazione.

All'entrata nella scuola dell'infanzia si possono constatare le differenze esistenti sul piano del linguaggio, che per alcuni può essere un dialetto o un'altra lingua, in cui il bambino è molto competente. La scuola accetta il modo di comunicare e di esprimersi di tutti i bambini programmando ed attuando una molteplice varietà di situazioni di apprendimento, ampliandone progressivamente la competenza all'uso di altri codici, connessi ai diversi tipi di relazione sociale e alle forme di comunicazione più allargate e complesse offerte dalla lingua nazionale.

Lo sviluppo linguistico del bambino è favorito, in primo luogo, dalla conversazione regolata dall'adulto e dall'interazione con i coetanei.

La conversazione regolata dall'adulto appare molto produttiva nel piccolo gruppo in cui tutti possono parlare e ascoltare. Il grande gruppo (il circolo di tutta la sezione), invece, sebbene non faciliti lo scambio comunicativo, è comunque utile (purché non ecceda nella durata) a sviluppare un senso di appartenenza ed a condividere le informazioni e le proposte dell'insegnante. Nel piccolo gruppo regolato da un adulto si può parlare delle proprie esperienze personali, discutere di eventi condivisi a scuola,

ragionare su fatti ed avvenimenti, eseguire un gioco collettivo, ascoltare fiabe, filastrocche, poesie e racconti, produrre e confrontare scritture spontanee, fare giochi di parole, scambiare significati e usi linguistici. Il racconto, il resoconto e l'invenzione di storie contribuiscono a far acquisire, nelle forme del pensiero narrativo, gli strumenti per comprendere il mondo naturale e sociale e per costruire la propria identità.

Anche nella scuola, così come per alcuni bambini già avviene nella famiglia, l'interazione fra lingua orale e lingua scritta può continuare a svilupparsi in modo non casuale attraverso la familiarizzazione con i libri, la lettura dell'adulto, la conversazione e la formulazione di ipotesi sui contenuti dei testi letti. Il primo accostamento alla lingua scritta, infatti, è ormai avvertito come un nucleo qualificante per l'attività educativa della scuola dell'infanzia, sia come avvio all'incontro col libro e alla comprensione del testo sia come interessamento al sistema di scrittura, nei cui confronti il bambino elabora congetture ed effettua tentativi sin da quando comincia a differenziarlo dal disegno. Il processo di concettualizzazione della lingua scritta inizia quindi prima dell'ingresso nella scuola elementare ed è sostenuto dall'immersione in un ambiente ricco di fonti di informazione e di immagini, capace di stimolare anche la curiosità per la lingua ed i modi di scriverla.

Per quanto riguarda l'interazione con i coetanei, opportunità di grande ricchezza linguistica sono presenti nel gioco simbolico, che consente ai bambini di concentrare l'attenzione per arrivare ad una identificazione e progettazione comune della finzione da condividere, ed in tutte quelle attività (giocare con materiali, esplorare, sperimentare, dipingere) che l'adulto presenta positivamente come collaborative. Per i bambini di questa fascia di età il parlare tra loro e con l'adulto mentre si svolgono delle attività motivanti, facendo piani e previsioni, costruendo spiegazioni, formulando ipotesi e giudizi, è uno strumento fondamentale per lo sviluppo del pensiero e del ragionamento.

Lo sviluppo delle competenze sul piano della conversazione, della comprensione e delle abilità metalinguistiche è poi favorito dalle strategie comunicative (come la riformulazione, l'intervento «a specchio» e la focalizzazione dell'attenzione) messe in atto dall'insegnante al fine di realizzare un miglioramento ed un incremento dei dialoghi e degli scambi verbali fra i bambini. È anche importante l'organizzazione di angoli disposti in modo da favorire la conversazione, la libera consultazione di albi, libri, giornali ed immagini, l'ascolto ed il racconto di storie al registratore, il gioco, le attività di pittura e di esplorazione scientifica.

Lo strumento essenziale per accertare il livello di acquisizione dei bambini è l'osservazione in tutti i possibili contesti di uso del linguaggio. Si collocano in primo luogo le competenze relative a:

- conversare (per la progressiva padronanza degli aspetti pragmatici e per l'arricchimento lessicale);
- narrare eventi personali o piccole storie (per la verifica delle capacità sintattiche e dell'uso dei meccanismi della coerenza e della coesione);
- comprendere ciò che viene raccontato o letto (attraverso la riformulazione di punti essenziali e la richiesta di spiegazioni);
- usare un metalinguaggio (attraverso l'analisi di significati e di somiglianze semantiche e fonologiche fra parole, la ricerca di assonanze e rime, l'uso di verbi relativi a dire, significare, pensare).

Per i bambini con difficoltà di linguaggio è importante l'accertamento graduale dei risultati ottenuti e la loro comparazione con i progressi conseguiti nelle eventuali attività di logoterapia. Nelle diverse situazioni di handicap deve essere favorita la più ampia partecipazione alla comunicazione, intesa come ascolto, scambio e dialogo, attraverso le parole e gli oggetti, le immagini e il tatto, i ritmi e il silenzio.

c) Lo spazio, l'ordine, la misura.

Questo campo di esperienza si rivolge in modo specifico alle capacità di raggruppamento, ordinamento, quantificazione e misurazione di fatti e fenomeni della realtà, ed alle abilità necessarie per interpretarla e per intervenire consapevolmente su di essa. A questo scopo, le abilità matematiche riguardano in primo luogo la soluzione di problemi mediante l'acquisizione di strumenti che possono diventare a loro volta oggetto di riflessione e di analisi.

Intorno a tre anni il bambino esprime le prime intuizioni numeriche, come valutazioni approssimate della quantità nel contare gli oggetti, nel confrontare le quantità e le grandezze direttamente, mentre trova difficoltà ad ordinarle serialmente. Incomincia inoltre ad avvertire, esprimendole linguisticamente, alcune collocazioni spaziali e a riconoscere alcune proprietà comuni degli oggetti.

Verso i sei anni – operando con oggetti, disegni, persone, ecc. – è in grado di contarli, di valutarne la quantità e di eseguire operazioni sempre sul piano concreto, di ordinare più oggetti per grandezza, lunghezza e altezza, di classificarli per forma e colore, di localizzare le persone nello spazio, di

rappresentare dei percorsi e di eseguirli anche su semplice consegna verbale.

La scuola materna svolge la sua azione in due fondamentali direzioni:

— raggruppare, ordinare, contare, misurare: ricorso a modi più o meno sistematici di confrontare e ordinare, in rapporto a diverse proprietà, grandezze ed eventi; uso di oggetti o sequenze o simboli per la registrazione; impiego diretto di alcuni semplici strumenti di misura; quantificazioni, numerazioni, confronti;

— localizzare: ricorso a modi, spontanei o guidati di esplorare il proprio ambiente, viverlo, percorrerlo, occuparlo, osservarlo, rappresentarlo; ricorso a parole, costruzioni, modelli, schemi disegni; costruzione di sistemi di riferimento che aiutano il bambino a guardare la realtà da più punti di vista, coordinandoli gradualmente fra loro.

È anche opportuno sviluppare la capacità di porre in relazione, come: formulare previsioni e prime ipotesi; individuare, costruire ed utilizzare relazioni e classificazioni; costruire corrispondenze e rapporti di complementazione, unione, intersezione ed inclusioni tra classi; riconoscere invarianti; utilizzare strumenti di rappresentazione; operare riflessioni e spiegazione su numeri, sistemi di riferimento, modalità di rappresentazione e così via. A ciò si aggiunge l'opportunità di sviluppare la capacità di progettare e inventare, come: la creazione di progetti e forme, derivati dalla realtà o del tutto nuovi, di oggetti e spazi dell'ambiente; l'ideazione di storie; la realizzazione di giochi con regole più o meno formalizzate e condivise; le rappresentazioni spontanee o ricavate da quelle in uso e così via.

Tutti gli aspetti dell'esperienza presentano, in maniera più o meno immediata e diretta, ma sempre pertinente, numerose e variate situazioni in grado di stimolare lo sviluppo di processi cognitivi di natura matematica, che offrono lo spunto per attività basate essenzialmente sul gioco, sulla manipolazione, l'esplorazione, l'osservazione diretta, la collaborazione e il confronto con gli altri, lo scambio fra pari, le sollecitazioni occasionali dell'insegnante. Le varie forme di linguaggio naturale, a loro volta, costituiscono, per la loro ricchezza espressiva e la loro potenzialità logica, il punto di partenza di ogni attività di formalizzazione.

L'elaborazione e la conquista dei concetti matematici avviene quindi attraverso esperienze reali, potenziali e fantastiche che si aprono a percorsi e tracciati occasionali o programmati di razionalizzazione.

L'insegnante, pertanto, potrà valersi di un ampio contesto di opportunità per proporre al bambino di svolgere, in un contesto per lui significativo,

operazioni di matematizzazione a vario livello e guidarlo all'uso di espressioni adeguate di quantificazione, ordinamento e comparazione, interagendo attivamente con i suoi processi di argomentazione e sforzandosi di capire la logica ch  alla base delle sue risposte. In particolare, vanno tenute presenti le attivit  di vita quotidiana (l'appello, il percorso casa-scuola, ecc.), la conoscenza di s  e la storia personale, i ritmi ed i cicli temporali, i giochi di gruppo e di squadra, l'ambientazione nello spazio (mappe, tracce, movimenti), le produzioni fantastiche (fiabe, drammatizzazioni, conte), l'esplorazione della natura, la progettazione di costruzioni e l'invenzione di storie. A questo si aggiunge la possibilit  di introdurre il riferimento diretto ad oggetti matematizzati, come i materiali strutturati, e la familiarizzazione con simmetrie e combinazioni di forme (ritagli, piegature, mosaici, incastri, ecc.).

Ai bambini che presentano particolari problemi ed incontrano specifiche difficolt  nello svolgimento delle attivit  programmate saranno proposti interventi educativi e didattici basati su di un pi  costante ed intensivo riferimento ed aggancio alla concretezza, sull'eventuale impiego di materiali e sussidi finalizzati e sull'invio di segnali continui di apprezzamento dei loro sforzi e delle loro strategie individuali di apprendimento.

d) Le cose, il tempo e la natura.

È il campo di esperienza relativo alla esplorazione, scoperta e prima sistematizzazione delle conoscenze sul mondo della realt  naturale ed artificiale, che ha come sistemi simbolici di riferimento tutti i domini della conoscenza scientifica nei quali entrano particolarmente in gioco l'intelligenza spaziale, quella logico-linguistica ed i collegamenti con il pensiero matematico.

Le finalit  specifiche riguardano la prima formazione di atteggiamenti e di abilit  di tipo scientifico.

Potenziando e disciplinando quei tratti – come la curiosit , la spinta ad esplorare e capire, il gusto della scoperta, la motivazione a mettere alla prova il pensiero – che gi  a tre anni caratterizzano nella maggioranza dei casi il comportamento dei bambini, la scuola orienta i suoi interventi ad un vasto raggio di obiettivi: riconoscimento dell'esistenza dei problemi e della possibilit  di affrontarli e risolverli; perseveranza nella ricerca ed ordine nelle procedure; sincerit  nell'ammettere di non sapere, nel riconoscere di non aver capito e quindi nel domandare; disponibilit  al confronto con gli altri e alla modifica delle proprie opinioni; senso del limite e della provvisoriet  delle spiegazioni, rispetto per tutti gli esseri viventi e interesse per le loro condizioni di vita; apprezzamento degli ambienti naturali ed impegno attivo per la loro salvaguardia.

Le abilità da sviluppare riguardano: l'esplorazione, la manipolazione, l'osservazione con l'impiego di tutti i sensi; l'esercizio di semplici attività manuali e costruttive; la messa in relazione, in ordine, in corrispondenza; la costruzione e l'uso di simboli e di elementari strumenti di registrazione; l'uso di misure non convenzionali sui dati dell'esperienza; l'elaborazione e la verifica di previsioni, anticipazioni ed ipotesi; la formulazione di piani di azione tenendo conto dei risultati; l'uso di un lessico specifico come strumento per la descrizione e per la riflessione; il ragionamento conseguente per argomentare e per spiegare gli eventi.

L'accostamento educativo alle conoscenze scientifiche rispetta le caratteristiche proprie delle esperienze e delle riflessioni e si adegua alle modalità di comprensione ed ai bisogni evolutivi dei bambini. Per questo è essenziale che l'insegnante sia disponibile alle concezioni che essi esprimono ed ai modi della loro formulazione, dia spazio alle loro domande ed eviti di dare risposte premature, sappia innescare processi individuali e collettivi di ricerca e di chiarificazione mediante l'osservazione, la sperimentazione e la discussione collettiva, semplifichi le situazioni e prospetti facili confronti in modi che abbiano senso per i bambini, valorizzi la prospettiva personale ed il pensare con la propria testa, non penalizzi l'errore che, come espressione del proprio punto di vista ed occasione di autocorrezione, promuove il pensiero critico.

Il lavoro collaborativo – che si manifesta nell'azione congiunta, nell'imitazione reciproca, nella costruzione condivisa delle conoscenze e nell'opposizione dei punti di vista – offre un fondamentale sostegno sociale e conoscitivo. Quanto all'intervento intenzionale dell'adulto, la sequenza più raccomandabile di apprendimento procede dal prevedere, al fare, al rappresentare, al ridiscutere in gruppo, confrontando le previsioni con i risultati dell'azione.

I bambini soddisfano i loro bisogni esplorativi e le loro possibilità conoscitive esercitandosi con diversi tipi di materiali (acqua, sassi, sabbia, ecc.), lavorando con le mani, da soli o in piccolo gruppo, con oggetti, utensili ed elementi da costruzione, svolgendo attività che uniscono alla valenza scientifica un particolare carattere motivante come, ad esempio, le attività di cucina, le esperienze di fisica elementare con materiali diversi, le attività di interesse biologico (semine, coltivazioni di piante e, in particolare, osservazioni e riflessioni sugli animali, valorizzando con ciò la naturale tendenza affettiva dei bambini).

In molte di queste attività entrano in gioco dimensioni di tipo temporale,

come la simultaneità, l'ordine, la successione e la misurazione delle durate. Le sequenze temporali sono utilizzate dai bambini anche per organizzare gli eventi più familiari, in modo da elaborare su questa base le ben più complesse nozioni ed abilità che vanno da ricostruire il passato ad anticipare il futuro. La scuola svolge un ruolo importante anche nell'articolazione della capacità di percepire e collocare gli eventi nel tempo: la giornata scolastica, infatti, offre i riferimenti esterni sui quali si distende la vita quotidiana e sui quali si può avviare la strutturazione sia dell'aspetto ciclico della scansione temporale (le ore, i giorni, la settimana) sia del tempo irreversibile del divenire.

È essenziale che l'ambiente e il tempo scolastico siano organizzati in modo da consentire il lavoro autonomo e collaborativo dei bambini anche secondo la consolidata esperienza dei laboratori e l'utilizzazione di spazi attrezzati all'aperto.

Sono poi indispensabili alcune condizioni di carattere strutturale e strumentale (disporre di semplici strumenti e recipienti di vario tipo, poter fruire di condizioni che permettano di manipolare materiali diversi, il facile accesso all'acqua, spazi esterni per osservazioni ed esperienze) e la progettazione di uscite finalizzate alla ricerca nella realtà naturale, sociale e del lavoro.

La verifica delle abilità acquisite e degli atteggiamenti maturati dai bambini può essere condotta mediante osservazioni sistematiche, che useranno come indicatori gli obiettivi stessi.

Le rilevazioni di maggior interesse si concentreranno sul comportamento del bambino durante le attività di esplorazione e di indagine svolte da solo o con altri, tenendo presente che non è importante il contenuto dell'azione quanto l'insieme delle modalità in cui essa è svolta.

Occorre fare attenzione all'impegno di pianificazione, all'uso dei risultati, al tipo di verbalizzazione che l'accompagna. Il momento in cui si richiede di fare anticipazioni e previsioni può fornire validi elementi per diagnosticare i livelli di partenza delle conoscenze dei bambini, così come il modo in cui affrontano un nuovo problema informa sulla loro padronanza di abilità ed atteggiamenti.

Più in generale, la richiesta di rappresentare fatti ed eventi, la formulazione di domande e l'ulteriore richiesta di fornire previsioni e spiegazioni congruenti offrono probanti indicazioni sull'andamento dei processi di comprensione e di assimilazione.

e) Messaggi, forme e media.

Questo campo di esperienza considera tutte le attività inerenti alla

comunicazione ed espressione manipolativo-visiva, sonoro-musicale, drammatico-teatrale, audiovisuale e massmediale e il loro continuo intreccio.

Esso comprende contenuti ed attività verso i quali i bambini dimostrano una particolare propensione, hanno da sempre caratterizzato i progetti educativi della scuola dell'infanzia e sono venuti ad assumere una particolare rilevanza in relazione alle caratteristiche proprie della civiltà dell'informazione. È infatti essenziale rendersi conto dell'importanza, nell'era della multimedialità, della capacità di produrre e comprendere messaggi, tradurli e rielaborarli in un codice diverso.

La scuola si adopera affinché i linguaggi corporei, sonori e visuali più accessibili ai bambini vengano accolti ed usati il più consapevolmente e correttamente possibile, al fine di avviarli tempestivamente ad una fruizione attivamente critica dei messaggi diretti ed indiretti dai quali sono continuamente investiti e, di conseguenza, di attrezzarli ad una efficace difesa nei confronti dei rischi di omologazione immaginativa ed ideativa che la comunicazione mass-mediale comporta, in modo da porre le basi per lo sviluppo di una creatività ordinata e produttiva.

L'orientamento metodologico fondamentale consiste nell'utilizzazione in forma educativa della stessa multimedialità, liberata dall'usuale approccio consumistico per essere ricondotta ad una vasta serie di esperienze dirette. La scuola stessa può dar luogo, a questo scopo, ad una propria multimedialità che comprende sia esperienze fantastiche e narrative sia sollecitazioni derivanti dalla esplorazione di ambiente. È fondamentale ricordare la rilevanza culturale ed educativa dei linguaggi non verbali, per cui è della massima importanza impadronirsi delle forme codificate di ciascuno di essi.

Le attività grafiche, pittoriche e plastiche introducono il bambino ai linguaggi della comunicazione ed espressione visiva, partendo dallo scarabocchio e dalle prime concettualizzazioni grafiche per attivare una più matura possibilità di produzione, fruizione, utilizzazione e scambio di segni, tecniche e prodotti. L'esigenza prioritaria è di far acquisire una padronanza dei vari mezzi e delle varie tecniche che consenta di avvalersi di quelli più corrispondenti alle intenzioni del bambino stesso.

Gli itinerari di attività tengono conto della maturazione delle capacità percettive, visive e manipolative e della necessità di attuare un approccio educativo rivolto a tutti i linguaggi e mirato all'apprendimento di specifiche abilità. L'insegnante è quindi impegnato a costruire percorsi didattici che consentano di esplorare diversi mezzi e di sperimentare diverse tecniche. Va in ogni caso valorizzata la diversità degli stili personali (ad esempio: il deco-

rativo, l'espressionistico, il rappresentativo), escludendo qualsiasi intervento che possa indurre l'assunzione di stereotipi.

L'intervento diretto dell'insegnante muove da un ascolto iniziale delle esperienze, dei desideri e delle proposte infantili per una successiva elaborazione e una restituzione in chiave progettuale con temi da sviluppare, storie da inventare, prodotti da fare in gruppo. Tali obiettivi si perseguono attraverso la predisposizione di un ambiente atto a stimolare la fantasia, l'immaginazione e la creatività, l'uso attento di immagini e stimoli, l'offerta di una differenziata gamma di esperienze, quali: esplorare la realtà fisica e manipolare materiali; organizzare, modificare, progettare interventi sull'ambiente; osservare, analizzare, rappresentare la realtà scolastica ed extrascolastica; vivere in un ambiente esteticamente ed artisticamente valido. È in ogni caso importante disporre di adeguati spazi, organizzati ed attrezzati con materiali e strumenti abbondanti e facilmente accessibili.

Le attività drammatico-teatrali sono finalizzate allo sviluppo di processi regolati di identificazione-proiezione mediante interventi che, coinvolgendo i bambini nella partecipazione, ne arricchiscono l'esperienza su diversi piani. Si attivano, così, molteplici tracciati di crescita di ordine cognitivo e affettivo (dalla ricostruzione temporale alle diverse modalità di espressione alla invenzione fantastica) e si contribuisce a promuovere l'apprendimento e la formazione integrale.

Le attività da realizzare comprendono, per esempio, i giochi simbolici liberi e guidati, i giochi con maschere, i travestimenti, la costruzione e l'utilizzazione di burattini e marionette, le drammatizzazioni, le narrazioni e tutto ciò che può facilitare i processi di identificazione dei bambini e il controllo della emotività.

L'intervento degli adulti assume una funzione di mediazione fra il bambino e la realtà e va pertanto gestito – attraverso la proposta di stimoli interessanti, dialoghi, giochi in compartecipazione – in modo da lasciare sempre il maggior spazio possibile alla fantasia ed alla inventività dei bambini stessi. Non si tratta, infatti, di insegnare a recitare, ma di creare le situazioni in cui la stessa esperienza ludica del bambino assuma le forme e la consistenza del «far teatro». Sono quindi fondamentali la disponibilità dell'insegnante, la sua competenza nell'impiego delle tecniche di animazione e la sua capacità di coinvolgere i bambini in tutte le fasi di elaborazione della narrazione, da quella verbale a quella teatrale vera e propria.

I materiali messi a disposizione devono consentire un uso il più possibile aperto e creativo.

Le attività sonore e musicali mirano a sviluppare la sensibilità musicale, a favorire la fruizione della produzione presente nell'ambiente, a stimolare e sostenere l'esercizio personale diretto, avviando anche alla musica d'insieme.

Il bambino vive in un mondo caratterizzato dalla compresenza di stimoli sonori diversi, il cui eccessivo e disorganico sovrapporsi può comportare il rischio sia di una diminuzione dell'attenzione e dell'interesse per il mondo dei suoni sia un atteggiamento di ricezione soltanto passiva. La scuola dell'infanzia può quindi svolgere una essenziale funzione di riequilibrio, di attivazione e di sensibilizzazione, offrendo ai bambini proposte che consentano loro di conoscere la realtà sonora, di orientarvisi, di esprimersi con i suoni e di stabilire per il loro tramite relazioni con gli altri.

L'intervento didattico si concretizza nelle attività di esplorazione, di produzione e di ascolto.

L'elaborazione degli itinerari di lavoro può tener conto di alcune tracce orientative particolari: scoperta e conoscenza della propria immagine sonora; ricognizione esplorativa dell'ambiente sonoro; uso dei suoni delle voci e di quelli che si possono produrre con il corpo; uso di oggetti e strumenti tradizionali ed elettronici; uso di strumenti di registrazione ed amplificazione; utilizzazione di strumenti musicali adatti ai bambini (ad esempio strumentario didattico); apprendimento di canti adatti all'estensione vocale dei bambini; invenzioni di semplici melodie; sonorizzazione di fiabe o racconti; attività ritmico-motorie; forme elementari e ludiche di rappresentazione dei suoni; giochi per la scoperta e l'uso di regole musicali.

Dal punto di vista organizzativo, le attività musicali possono essere favorite dalla costituzione di un laboratorio musicale, o comunque, dalla predisposizione di ambienti che consentono l'uso della sonorità e del movimento.

L'educazione mass-mediale ha per oggetto l'esperienza televisiva, i giocattoli tecnologici e gli strumenti tecnici di uso quotidiano di cui il bambino già fruisce o che comunque utilizzerà. Anche per questo ambito non si tratta di compiere un intervento sistematico, ma di rievocare e riprodurre esperienze e situazioni per farne oggetto di gioco, di verbalizzazione, di confronto, di conoscenza e di rappresentazione sempre più ricca, in modo da contrastare gli effetti magici, totalizzanti e stereotipizzanti degli approcci correnti.

La scuola può utilizzare in modo critico e consapevole le numerose occasioni didattiche che implicitamente accompagnano i programmi radiotelevisivi, quelli cinematografici, i cartoni e i fumetti, privilegiando le proposte

che possono meglio facilitare e stimolare comportamenti attivi, sociali e creativi.

Il desiderio dei bambini di comunicare e di narrare visivamente può offrire, ad esempio l'opportunità di «giocare alla TV» e di avviare in tal modo una prima comprensione delle operazioni di montaggio. Un ampio spazio spetta poi a tutti i momenti in cui si rende possibile reagire in termini personali, attraverso il gioco o la drammatizzazione o il contatto diretto con la realtà stessa, ai diversi messaggi, a cominciare dalla pubblicità, cui il bambino è quotidianamente ed intensivamente esposto, avviandolo a demistificare e a deassolutizzarne linguaggi e contenuti

I bambini potranno così realizzare, anche nei confronti degli oggetti e delle strumentazioni tecnologiche più diffuse, un'ampia esplorazione diretta, accompagnata da occasioni di riflessione, della loro realtà culturale.

f) Il sé e l'altro.

In questo campo confluiscono tutte le esperienze ed attività esplicitamente finalizzate che stimolano il bambino a comprendere la necessità di darsi e di riferirsi a norme di comportamento e di relazione indispensabili per una convivenza umanamente valida. Tali esperienze muovono dal fatto che il bambino ha già iniziato a maturare una sua propria capacità di riflessione e di interiorizzazione, e viene progressivamente a vivere in una sempre più estesa ed articolata comunità di rapporti. Si avviano in tal modo il riconoscimento pratico e la presa di coscienza critica dell'esistenza di norme sulle quali si fonda l'organizzazione sociale e della presenza di diversi contesti valoriali.

Le finalità specificamente considerate si volgono in primo luogo all'assunzione personalizzata dei valori della propria cultura nel quadro di quelli universalmente condivisi ed al rispetto attivo delle diversità. In secondo luogo, si rapportano alla presenza nel bambino di una capacità non soltanto di stare genericamente con gli altri, ma anche di comprendere, condividere, aiutare e cooperare, e prendono in considerazione il fatto che a questa età, in relazione con lo sviluppo cognitivo, si delinea un iniziale interesse per la sfera del giudizio morale. In terzo luogo, si riferiscono a strutture anche simbolico-culturali (organizzazioni sociali e politiche, sistemi morali, religioni) che nella loro pluralità e differenziazione hanno avuto ed hanno una presenza altamente significativa e rilevante nella vita dell'uomo, nella storia e nella cultura del nostro Paese. In questo contesto, può verificarsi il ricorrere di interessi e interrogativi (il senso della propria esistenza,

della nascita e della morte; le origini della vita; i motivi di fatti ed eventi; le ragioni delle diverse scelte degli adulti, il problema dell'esistenza di Dio) dal preciso spessore esistenziale, culturale, etico, metafisico e religioso: il bambino, infatti, si pone e pone domande impegnative per ogni persona, e che per lui hanno anche una rilevanza cognitiva, alle quali si sono date e si continuano a dare differenti risposte, nei cui confronti è indispensabile sviluppare un atteggiamento di attenzione, comprensione, rispetto e considerazione. Pertanto, lungi dall'impedirle, dallo scoraggiarle o dal sentirsene turbati, occorre impegnarsi ad aprire con lui un dialogo franco, sincero ed ispirato ad una chiara sensibilità multiculturale.

Il campo così delineato è comprensivo di diverse possibili articolazioni.

Una prima articolazione riguarda lo sviluppo affettivo ed emotivo, che ha come obiettivi la promozione dell'autonomia e della capacità di riconoscere ed esprimere emozioni e sentimenti, la canalizzazione dell'aggressività verso obiettivi costruttivi, il rafforzamento della fiducia, della simpatia, della disponibilità alla collaborazione, dello spirito di amicizia ed il sostegno nella conquista di una equilibrata e corretta identità. Occorre, a questo proposito, ricordare l'importanza degli incontri e dei rapporti affettivi con i coetanei di entrambi i sessi, la necessità di non indurre né rafforzare stereotipi di genere, la positività della coeducazione ed il valore dell'esperienza di una varietà di assunzioni di ruoli.

Una seconda articolazione inerisce allo sviluppo sociale. Al fine di offrire al bambino i primi elementi per la conoscenza dell'organizzazione della società, si richiede lo svolgimento di progressive opportunità di esplorazione dell'ambiente sia nelle sue dimensioni di vicinato e di territorio sia in quelle istituzionali, a partire dalle più immediate per volgersi nella direzione dei grandi problemi dell'umanità. La conoscenza dell'ambiente culturale e delle sue tradizioni, integrandosi con attività proprie di altri campi curriculari, consente anche di sviluppare il rapporto col passato attraverso la ricostruzione di eventi riferibili al bambino. Un'importante esperienza educativa in tal senso è rappresentata dalla partecipazione a eventi significativi della vita sociale e della comunità. Va pure sviluppata, sul piano relazionale, comunicativo e pratico, la capacità di comprendere i bisogni e le intenzioni degli altri e di rendere interpretabili i propri, di superare il proprio esclusivo punto di vista, di accettare le diversità (in particolare quelle legate a disabilità fisiche e mentali) e ad assumere autonomamente ruoli e compiti.

Un risalto del tutto particolare spetta all'educazione alla multiculturalità, che esige la maggiore attenzione possibile per la conoscenza, il ricono-

scimento e la valorizzazione delle diversità che si possono riscontrare nella scuola stessa e nella vita sociale in senso ampio. A tale proposito è utile che l'insegnante si soffermi accuratamente sugli elementi di somiglianza che accomunano le esigenze proprie di ogni essere umano e sugli elementi di differenza riscontrabili nelle diverse risposte culturali, in modo da renderli comprensibili anche ai bambini.

Una terza articolazione attiene allo sviluppo etico-morale, in cui emergono i significati sulla base dei quali si definiscono e si strutturano le regole per l'appartenenza alla comunità e la condivisione dei valori.

Il riconoscimento del valore e della dignità di ogni soggetto umano costituisce il criterio di orientamento per la convivenza e per la costruzione di validi rapporti interpersonali. Gli obiettivi specifici, pertanto, si qualificano come promozione dell'autonomia, del senso di responsabilità, dell'accoglienza e dell'appartenenza. La stessa vita di scuola si presenta come l'ambito più naturalmente adatto al loro perseguimento attraverso lo svolgimento delle attività quotidiane, l'esempio della condotta coerente degli adulti, il progressivo coinvolgimento di bambini e bambine nelle attività e nelle decisioni, la sollecitazione a riflettere sui comportamenti ed a formulare valutazioni.

L'itinerario educativo va inteso e realizzato come un tirocinio morale non forzato, che conduce dalla semplice scoperta dell'esistenza dell'altro e dell'adattamento alla sua presenza al riconoscimento rispettoso dei suoi modi di essere e delle sue esigenze fino all'acquisizione di un'effettiva capacità di collaborazione regolata da norme in un quadro di ideali condivisi. È così possibile, all'interno di un positivo contesto interpersonale, consolidare le prime capacità di scelta e di impegno della volontà e, nello stesso tempo, sostenere la conquista dell'autostima in vista di una progressiva autonomia.

Una quarta articolazione riguarda lo sviluppo di un corretto atteggiamento nei confronti della religiosità e delle religioni e delle scelte dei non credenti, che è innanzi tutto essenziale come motivo di reciprocità, fratellanza, impegno costruttivo, spirito di pace e sentimento dell'unità del genere umano in un'epoca di crescenti spinte all'interazione multiculturale ed anche multiconfessionale. Questa situazione rende particolarmente rilevante ogni intervento volto ad evitare le distorsioni (come l'assunzione di comportamenti di discriminazione) che possono conseguire all'assenza di un'equilibrata azione educativa.

Esistono specifiche motivazioni di ordine antropologico, storico e culturale che consentono di prestare attenzione sia al vissuto del bambino sia

alle tradizioni ed alle caratteristiche della cultura di appartenenza.

Gli itinerari formativi mirano alla comprensione delle esperienze relative al senso dell'appartenenza, allo spirito di accoglienza e all'atteggiamento di disponibilità.

Le molteplici manifestazioni ed espressioni proprie della religiosità, delle religioni e delle scelte dei non credenti, con particolare riguardo per quelle più direttamente connesse con il vissuto soggettivo ed ambientale del bambino, offrono un'ampia gamma di occasioni utili ad individuare i contenuti delle attività.

La conduzione didattica terrà conto delle opportunità reali offerte dall'ambiente e del grado di interesse che esse suscitano nel bambino per svolgerle in una linea rispettosa del compito fondamentale di chiarificazione, rasserenamento, conoscenza e confronto leale ed ispirata alla comprensione ed al rispetto delle scelte e degli orientamenti delle famiglie.

Le esperienze formative, riferite all'intero campo di esperienze del sé e l'altro, sebbene possano essere stimolate dal gioco, dalle attività ricorrenti oppure prendere spunto da eventi occasionali, vanno adeguatamente previste. Nel loro svolgimento, vanno assicurate la partecipazione attiva del bambino e la spiegazione-comprensione delle norme, in modo da evitare il ricorso ad affermazioni ed impostazioni autoritarie.

DIDATTICA ED ORGANIZZAZIONE

Il passaggio dalle prospettive strettamente curriculari alla realtà operativa nella quale esse devono venire interpretate ed attuate richiede una riflessione sui caratteri metodologici generali e sulle qualificazioni organizzative della scuola.

1. Lineamenti di metodo

L'approccio intenzionale e programmatico alle finalità e allo sviluppo dei campi di esperienza propri della scuola materna richiede una organizzazione didattica intesa come predisposizione di un accogliente e motivante ambiente di vita, di relazioni e di apprendimenti che, escludendo impostazioni precocemente disciplinaristiche e trasmissive, favorisca una pratica basata sulla articolazione di attività, sia strutturale che libere, differenziate, progressive e mediate.

In particolare la metodologia della scuola dell'infanzia riconosce come suoi connotati essenziali:

a) La valorizzazione del gioco. Il gioco costituisce, in questa età, una risorsa privilegiata di apprendimento e di relazioni. Esso, infatti, favorisce rapporti attivi e creativi sul terreno sia cognitivo che relazionale, consente al bambino di trasformare la realtà secondo le sue esigenze interiori, di realizzare le sue potenzialità e di rivelarsi a sé stesso e agli altri in una molteplicità di aspetti, di desideri e di funzioni.

L'insegnante, evitando facili improvvisazioni, invia al bambino, attraverso la ricchezza e la varietà delle offerte e delle proposte di gioco, una vasta gamma di messaggi e di stimolazioni, utile alla strutturazione ludiforme dell'attività didattica nei diversi campi di esperienza;

b) L'esplorazione e la ricerca. Le esperienze promosse nella scuola dovranno inserire l'originaria curiosità del bambino in un positivo clima di esplorazione e di ricerca, nel quale si attivino – confrontando situazioni, ponendo problemi, costruendo ipotesi, elaborando e confrontando schemi di spiegazione – adeguate strategie di pensiero.

L'insegnante, attraverso una regia equilibrata ed attenta, capace anche di interpretare e valorizzare i cosiddetti «errori», guiderà il bambino a prendere coscienza di sé e delle proprie risorse, ad adattarsi creativamente alla realtà ed a conoscerla, controllarla e modificarla per iniziare a costruire, così, la propria storia personale all'interno del contesto in cui vive.

È comunque essenziale evitare l'artificiosità ed il didatticismo ed attribuire invece il più ampio rilievo al fare ed alle esperienze dirette di contatto con la natura, le cose, i materiali e l'ambiente sociale e culturale, valorizzando le proposte e le iniziative del bambino;

c) La vita di relazione. Il ricorso a varie modalità di relazione (nella coppia, nel piccolo gruppo, nel gruppo più allargato, con o senza l'intervento dell'insegnante) favorisce gli scambi e rende possibile un'interazione che facilita la risoluzione dei problemi, il gioco simbolico e lo svolgimento di attività complesse, spinge alla problematizzazione, sollecita a dare e ricevere spiegazioni.

Un clima sociale positivo è favorito anche dalla qualità delle relazioni tra adulti e tra adulti e bambini. Quest'ultima richiede, da una parte, un'attenzione continua e competente ai segnali inviati dai bambini stessi e all'emergere dei loro bisogni di sicurezza, gratificazione e autostima e, dall'altra, la capacità di attivare forme flessibili, interattive e circolari di comunicazione didattica. In questo contesto va tenuto presente che la

dimensione affettiva rappresenta una componente essenziale dei processi di crescita anche sul piano cognitivo;

d) La mediazione didattica. La scuola materna si avvale di tutte le strategie e le strumentazioni che consentono di orientare, sostenere e guidare proceduralmente lo sviluppo e l'apprendimento del bambino. In questo senso, l'attivazione di abilità generali di assimilazione ed elaborazione delle informazioni (memorizzare, rappresentare, comprendere relazioni spaziali e causali) ed il ricorso a materiali sia informali che strutturati da manipolare, esplorare ed ordinare innescano specifici procedimenti di natura logica ed avviano una sequenza graduata di occasioni, suggestioni e situazioni che consentono la conquista di una maggiore sicurezza e di una prima organizzazione delle conoscenze;

e) L'osservazione, la progettazione, la verifica. All'interno dell'azione professionale dell'insegnante, l'osservazione occasionale e sistematica, appresa ed esercitata attraverso specifici itinerari formativi, consente di valutare le esigenze del bambino e di riequilibrare via via le proposte educative in base alla qualità delle sue risposte, poiché la progettazione degli interventi si modula e si mette a punto costantemente sui modi di essere, sui ritmi di sviluppo e sugli stili di apprendimento di ogni bambino. L'osservazione, inoltre, è uno strumento essenziale per condurre la verifica della validità e dell'adeguatezza del processo educativo.

Una progettazione aperta, flessibile, da costruirsi in progressione e lontana da schematismi risulta coerente con la plasticità ed il dinamismo dello sviluppo infantile e, di conseguenza, capace di sollecitare sinergicamente tutte le potenzialità, i linguaggi e le forme di intelligenza.

La valutazione dei livelli di sviluppo prevede:

- un momento iniziale, volto a delineare un quadro delle capacità con cui si accede alla scuola materna;
- dei momenti interni alle varie sequenze didattiche, che consentono di aggiustare ed individualizzare le proposte educative ed i percorsi di apprendimento;
- dei bilanci finali per la verifica degli esiti formativi, della qualità dell'attività educativa e didattica e del significato globale dell'esperienza scolastica;

f) La documentazione. L'itinerario che si compie nella scuola assume pieno significato per i soggetti coinvolti ed interessati nella misura in cui può venire adeguatamente rievocato, riesaminato, analizzato, ricostruito e socializzato. Il progetto educativo, infatti, si rende concretamente visibile attraverso un'attenta documentazione ed una conveniente comunicazione dei dati relativi alle attività, per i quali ci si può utilmente avvalere sia di strumenti di tipo verbale, grafico e documentativo, sia delle tecnologie audiovisive più ampiamente diffuse nelle scuole. Tali documentazioni, da raccogliere in modo agile, ma continuativo, offrono ai bambini l'opportunità di rendersi conto delle proprie conquiste e forniscono a tutti i soggetti della comunità educativa varie possibilità di informazione, riflessione e confronto, contribuendo positivamente anche al rafforzamento della prospettiva della continuità.

La documentazione didattica assume poi una particolare importanza perché da essa derivano utili indicazioni ai fini di una programmazione opportunamente individualizzata per i soggetti che presentano difficoltà.

2. Un'organizzazione per l'educazione

Le finalità pedagogiche della scuola dell'infanzia si riflettono necessariamente sul suo modello organizzativo, da intendersi come una sorta di curriculum implicito, che influenza il comportamento degli operatori della scuola ed il significato che essi attribuiscono alla loro attività e che si ripercuote, in tal modo, sulla capacità stessa dell'esperienza dei bambini:

a) L'organizzazione della sezione. La struttura per sezioni garantisce la continuità dei rapporti fra adulti e bambini e fra coetanei, evita i disagi affettivi causati da frequenti ed improvvisi cambiamenti, facilita i processi di identificazione, consente di attuare progetti educativi mirati a favorire la predisposizione coerente di spazi, ambienti e materiali.

Per evitare i rischi della sezione chiusa è indispensabile programmare anche occasioni di attività di intersezione, che creano rapporti più stimolanti fra gli insegnanti e fra i bambini e consentono una più articolata fruizione degli spazi, dei materiali ludici, delle attrezzature e dei sussidi didattici. La sezione aperta, inoltre, permette di superare la sterile contrapposizione sezioni miste/sezioni omogenee per età, poiché riduce gli inconvenienti ed accresce i possibili vantaggi di ciascuno dei due moduli. Infatti, l'interazione fra bambini di età diversa consente di allargare le esperienze e di ampliare le

opportunità di scambio, di confronto e di arricchimento anche mediante occasioni di aiuto reciproco e forme di apprendimento socializzato. Nello stesso tempo, l'attenzione alle esigenze specifiche delle diverse età sostiene la puntuale realizzazione di obiettivi finalizzati, apprendimenti formalizzati e percorsi individualizzati e valorizza il lavoro a piccoli gruppi, gli angoli, i laboratori e gli atelier.

L'attività per gruppi differenziati consentirà all'insegnante di porsi in relazione anche con pochi bambini contemporaneamente ed ai bambini di sperimentare la possibilità di attività autonome al di fuori dell'interazione continua con l'adulto;

b) Le attività ricorrenti di vita quotidiana. In una prospettiva di valorizzazione ed integrazione di tutte le esperienze formative, le attività ricorrenti di vita quotidiana rivestono un ruolo di grande rilievo, dal momento che il bambino sviluppa la sua autonomia e potenzia la sua abilità anche mediante comportamenti usuali ed azioni consuete. La presenza attivamente consapevole nel contesto quotidiano in cui vive, infatti, lo porta ad affinare capacità percettive e di coordinamento, ad anticipare e dominare gli eventi più comuni e a padroneggiare competenze e abilità semplici, ma operativamente basilari, che lo inducono verso l'autocontrollo, la precisione, la costanza, l'attenzione per la verifica dei risultati, la solidarietà e la responsabilizzazione.

A tali attività, proprio in quanto costituiscono la trama visibile dell'organizzazione educativa dell'ambiente, va attribuito uno specifico spazio nelle programmazioni di scuola.

c) La strutturazione degli spazi. L'organizzazione degli spazi definisce la scuola come ambiente finalizzato non artificioso. Lo spazio, infatti, si carica di risonanze e connotazioni soggettive attraverso precisi punti di riferimento, rappresentati da persone, oggetti e situazioni che offrono al bambino il senso della continuità, della flessibilità e della coerenza. Non appaiono quindi opportune né una continua destrutturazione né la ripetizione di tipologie standardizzate: la scuola, infatti, diviene educativamente vissuta quanto spazi ed arredi non vengono lasciati alla casualità ed all'improvvisazione, ma sono predisposti al fine di facilitare l'incontro di ogni bambino con le persone, gli oggetti e l'ambiente.

d) La scansione dei tempi. Il tempo scolastico assume un'esplicita valenza pedagogica in ragione delle esigenze di relazione di apprendimento dei bambini e deve porsi in un corretto equilibrio con le regole istituzionali che disciplinano i periodi di apertura del servizio.

Il ritmo della giornata va determinato in modo da salvaguardare il benessere psicofisico e da tenere nel massimo conto la percezione individuale del tempo e le sue componenti emotive, con particolare riguardo per quei bambini che possono trovarsi a disagio con le scansioni temporali proposte dalla scuola ed essere soggetti più degli altri a fenomeni di affaticamento.

Il tempo costituisce una risorsa fondamentale per lo sviluppo del curriculum, per cui il suo impiego ottimale eviterà il più possibile le ripartizioni innaturalmente rigide per consentire una distribuzione ordinatamente varia delle opportunità educative nella giornata scolastica. Le attività libere e strutturate, le esperienze socializzate e quelle individuali, i momenti di accoglienza e le attività ricorrenti esigono un'attenta considerazione dei tempi necessari per realizzare un sereno alternarsi di proposte che richiedono una diversa intensità di impegno. Una corretta concertazione dei tempi consentirà di sviluppare significative esperienze di apprendimento nonché di acquisire e far proprie alcune regole fondamentali del vivere in comunità.

3. Strutture di professionalità

Essere insegnante di scuola materna comporta oggi un profilo di alta complessità e di grande responsabilità e richiede la padronanza di specifiche competenze culturali, pedagogiche, psicologiche, metodologiche e didattiche unite ad una aperta sensibilità e disponibilità alla relazione educativa con i bambini.

Il lavoro dell'insegnante si esplica nell'impegno personale e nella collegialità ai diversi livelli della sezione, dell'intersezione, della scuola e del circolo. Nel rispetto della libertà di insegnamento, l'organizzazione del lavoro si fonda sulla modularità degli interventi, sulla individuazione di ambiti di competenza e sulla corresponsabilità educativa degli operatori. In particolare, va garantita una finalizzazione unitaria e coordinata del progetto educativo attraverso la piena partecipazione di tutti gli insegnanti ai diversi momenti della programmazione, della gestione delle attività e della valutazione. In questo quadro, è opportuno favorire un'adeguata distribuzione dei compiti considerando anche la specificità di determinati interventi (attività di sostegno, laboratori, ecc.) e dando spazio alla più ampia valorizzazione delle risorse umane e professionali disponibili in ciascuna unità scolastica.

In questo spirito la realizzazione del progetto pedagogico qui delineato richiede un reale e pieno riconoscimento della professionalità del personale

della scuola dell'infanzia in tutti i momenti del suo *curriculum* ed in tutte le forme istituzionali della sua prestazione di lavoro.

Tale professionalità esige un itinerario formativo ed una collocazione operativa che si caratterizza per alcune imprescindibili note di qualità così definibili:

— orientamento maturo e responsabile all'attività educativa e didattica per l'età infantile;

— effettiva attuazione della preparazione iniziale a livello universitario completo, rivolta alla formazione sul piano personale, culturale, pedagogico, psicologico ed operativo;

— formazione in servizio mirata al sostegno per la soluzione dei problemi specifici dell'attività, al perfezionamento continuo della professionalità ed alla crescita personale;

— vita professionale condotta in un ambiente di lavoro relazionalmente valido, culturalmente stimolante, fondato sulla collaborazione, finalizzato allo sviluppo migliorativo della scuola stessa e dei suoi rapporti con la società.

I nuovi orientamenti, pertanto, rimandano ad una scuola altrettanto nuova: un ambiente professionalizzato per la piena educazione del bambino.

Il Ministro della pubblica istruzione: Riccardo Misasi

STAMPATO A FIRENZE
NEGLI STABILIMENTI TIPOLITOGRAFICI
«E. ARIANI» E «L'ARTE DELLA STAMPA»
DELLA S. P. A. ARMANDO PAOLETTI
MAGGIO 1993

STUDI E DOCUMENTI
DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

RIVISTA TRIMESTRALE
A CURA DEL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Comitato scientifico:

ROMANO CAMMARATA - EMANUELE CARUSO - GIUSEPPE
DE RITA - ITALIA LECALDANO - GIUSEPPE MARTINEZ
Y CABRERA - ALESSANDRO PAJNO - ALVARO POLLICE -
DAMIANO RICEVUTO - ALFONSO RUBINACCI - SEBASTIANO
SCARCELLA - GIOVANNI D'AMORE (*Coord.*)

Segreteria: Benedetto Maturani

Direttore responsabile:

GIOVANNI TRAINITO

Redattore capo:

GIANFRANCO BENEDETTELLI

*I manoscritti devono essere indirizzati alla Redazione della Rivista presso la Casa Editrice
Le Monnier (Ufficio Relazioni Esterne), Piazza Borghese 3 - 00186 Roma*

I manoscritti, anche se non pubblicati, non si restituiscono

Spedizione in abbonamento postale - Gruppo IV

STUDI E DOCUMENTI

DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

a cura del Ministero della P. I.

Rivista trimestrale: Gennaio - Marzo 1993

Condizioni di abbonamento (quattro numeri per complessive pagine da 800 a 896)

— Annuale per l'Italia L. 58.850
— Annuale per l'Estero L. 75.000
— Un fascicolo singolo L. 15.200

Versamenti sul c/c postale N. 25449505 intestato a Periodici Le Monnier,
Via A. Meucci, 2 - 50015 Grassano (Firenze).

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 2645 in data 28-2-1978

GLI ORIENTAMENTI PER LA SCUOLA MATERNA

Numero singolo L. 15200

C.M. 05.93.17