

Comitato Orizzontale per la Scuola Materna

Premessa

Il Cosmat nell'accingersi ad elaborare un ulteriore contributo relativo alle "Indicazioni per il curriculum", intende offrire elementi di analisi e spunti alle scuole che sono chiamate ad elaborare riflessioni e proposte tese a tradurre e migliorare il Documento in esame.

Il Cosmat ha ritenuto opportuno partire da una ricostruzione storica della scuola dell'infanzia in relazione all'idea di educazione, ai diritti del bambino, alla missione della scuola e alla pedagogia dell'ambiente, all'idea del conoscere, alla continuità, per contestualizzare l'interpretazione delle "Indicazioni per il curriculum" che vengono oggi proposte.

In questa ottica il Cosmat propone una lettura del testo puntando l'attenzione sul valore della scuola dell'infanzia statale, la dignità e la centralità della funzione magistrale e di *cura intenzionale* nel processo di apprendimento, l'idea di curriculum nella prospettiva di una riconsiderazione di aspetti culturali e pedagogici cui dovrebbero corrispondere nuovi assetti ordinamentali.

In questa fase il Cosmat non entra ancora nello specifico dei "campi di esperienza" rinviando a momenti successivi, auspicando di potersi avvalere anche del contributo autorevole di insegnanti che hanno realizzato significative esperienze.

Per favorire una interazione fondata sul dialogo e sul confronto costruttivo con le scuole diventa determinante la predisposizione di un canale comunicativo fluido e costante. In questa fase è opportuno che tra CNPI, Cabina di regia nazionale, le Scuole e gli Insegnanti si crei una comunicazione attiva.

Alla luce di quanto sopra evidenziato il Cosmat esprime di seguito il proprio contributo.

Dagli Asili infantili alla Scuola dell'infanzia: evoluzione storica.

Le *Indicazioni per il curriculum* - secondo il Cosmat - vanno lette anche attraverso il confronto con la storia. Emergono dalla vicenda storica il valore della scuola d'infanzia, la dignità e la centralità della funzione magistrale, l'idea di curriculum.

La scuola materna nata, come entità pedagogica con una propria fisionomia, agli inizi dell'Ottocento, ha visto un processo di espansione con gli inizi della rivoluzione industriale. Queste ultime *Indicazioni* rappresentano l'esito di una vicenda iniziata oltre centocinquanta anni fa, nel **Regno di Piemonte e Sardegna, con il RD 21 agosto 1853** sugli "asili d'infanzia". Il regio decreto mostrava una concezione romantica dell'infanzia condensata nel termine "asilo": un luogo ove i bambini - solitamente quelli provenienti da famiglie operaie a minimo reddito o senza famiglia - fossero accolti e presi in cura per essere protetti dalle aggressioni. Tale funzione venne ripresa nel **RD 04 01 1914 del Regno d'Italia**, che prevedeva "asili infantili" e "giardini d'infanzia". La pedagogia è ancora in buona parte quella positivista: la scuola deve in particolare insegnare le regole dell'igiene, mirare alla formazione del gabbelliano "strumento testa"; non mancano tuttavia elementi di interesse per la specificità dell'animo infantile.

Fino al 1923 la pedagogia dei documenti destinati alle scuole dell'infanzia appare improntata dal buonsenso; non esprime una visione generale della cultura e dell'educazione, né una inquadratura scientifica dello sviluppo del pensiero infantile.

Le cose cambiano con la Riforma Gentile, La scuola dell'infanzia è nel disegno di Gentile e di Lombardo-Radice profondamente integrata nella scuola elementare: si chiama infatti "scuola di grado preparatorio", un nome non da tutti condiviso, ma che per la prima volta sancisce una dignità di scuola a pieno titolo.

I **RD 01 10 1923 e RD 21 12 23 n 3106 e il successivo T.U. del 1928**, mentre riconoscono i diritti personali del bambino come aspetti imprescindibili dello sviluppo dell'infanzia, affidano allo Stato la promozione e la vigilanza, ma non la gestione (arriverà solo nel 1968) della scuola dell'infanzia delegata a Enti pubblici, o comitati privati con concorso del Ministero. Le nomine dei docenti –a garanzia della serietà della scuola e in particolare della preparazione culturale delle insegnanti- sono però soggette all'approvazione del regio provveditore agli studi. Tale scuola fornisce gli elementi dell'istruzione nel rispetto dell'irriducibilità dell'essere del bambino, visto come soggetto nella sua interezza. La scuola "di grado preparatorio" ha il compito di mostrare l'intero del mondo.

Anche se non vide l'intervento diretto degli autori della riforma del 1923, la **Carta della scuola 1939-40** (conseguenti Programmi per la scuola materna furono emessi con decreto n. 43 del 27 07 42) continua il pensiero di Gentile e indica come fine supremo il formare la coscienza nella continuità con l'ambiente e con la storia. In questo pensiero vi è una forte raccomandazione ad evitare il didatticismo, in nome della creatività della maestra e del libero manifestarsi ed evolversi del bambino. Forte anche qui l'accento sull'unitarietà del conoscere, sulla conversazione, la narrazione, il pensiero logico, il disegno, il canto, l'igiene.

Una tappa importante nello sviluppo dei programmi per la scuola dell'infanzia si avrà solo con gli **Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna del 11 06 1958** che succedono ai programmi per la scuola elementare del 1955: vi si prende posizione contro l'anticipazionismo e si afferma il valore della spontaneità come via privilegiata per fare emergere il cuore e la mente del bambino attraverso pratiche in cui chi insegna liberi anche la propria fantasia.

Negli ultimi cinquant'anni, specialmente dopo la storica legge **444 del 1968** istitutiva della "scuola materna statale", lo Stato ha riconosciuto la necessità di un suo diretto intervento nella gestione, finalizzata alla maggior attuazione **in tutto il territorio nazionale** dei diritti del bambino.

Seguono gli **Orientamenti del '69** che riconoscono ai bambini in età dai tre ai sei anni peculiarità tali da richiedere una esperienza educativa più varia di quella che può essere vissuta in famiglia.

Con gli **Orientamenti '91** il bambino viene riconosciuto come soggetto di diritti e la scuola dell'infanzia raggiunge la sua "maggiore età". Tale documento –frutto di un confronto aperto tra gli esperti e gli operatori della scuola- è ispirato dal pensiero fenomenologico (concetto di campo di esperienza) e riconosce il bambino soggetto di diritto e titolare del proprio conoscere. E' il bambino della ragione, del sentimento e della fantasia. E' la scuola dei bambini, degli operatori che vi operano e della comunità in cui essa sorge.

Le **Indicazioni** (il termine compare per la prima volta) **del 2004** introducono il **pensiero della complessità** e riportano all'attenzione l'**idea di persona** e quella, derivata da Heidegger e Binswanger, di **cura**.

Nelle sue definizioni programmatiche la scuola dell'infanzia nasce dunque –due secoli fa- romantica, ha un'infanzia positivista, cresce nella tradizione educativa delle scuole cattoliche, nel neo-idealismo, nell'attivismo e nel personalismo, per giungere ad incontrare, oggi, le teorie della Complessità e della Cura. In questo percorso non va dimenticato il quotidiano pensare e agire delle sue Maestre che ha consentito l'affermarsi di "buone scuole" dell'infanzia, il cui modello è riconosciuto dal livello internazionale.

DIRITTI DEL BAMBINO E MISSIONE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

I diritti del bambino rappresentano i valori fondanti dell'intero impianto pedagogico e delle scelte dello Stato in campo educativo, come si evince nelle Carte Internazionali, nelle normative Europee e nella nostra Costituzione. E' quindi responsabilità dello Stato istituire una scuola pubblica, statale e gratuita tesa a garantire ad ogni bambino dai 3 ai 6 anni livelli adeguati di formazione per rimuovere *“gli ostacoli di ordine economico e sociale che limitano la libertà e l'uguaglianza dei cittadini e impediscono il pieno sviluppo della persona umana”*. Il testo delle indicazioni per il curricolo nella scuola avrebbe dovuto abbracciare e promuovere i suddetti diritti, valori e principi in maniera più decisa.

Nella parte in cui si delinea il profilo della scuola dell'infanzia si legge: *“la scuola...liberamente scelta dalle famiglie”*. In realtà, non sempre sussistono le condizioni oggettive per l'esercizio di tale diritto e a volte le famiglie sono obbligate a rivolgersi alle istituzioni scolastiche non statali, non sempre di fatto accessibili a tutti. Ciò in quanto l'impegno dello Stato per la generalizzazione del servizio ha subito una inversione di tendenza negli ultimi anni per effetto di iniziative legislative di contenimento della spesa pubblica, (le liste di attesa sono aumentate a fronte di una richiesta del servizio in aumento anche da parte di famiglie provenienti da altri Paesi).

Il diritto del bambino ad essere posto in condizioni di frequentare la scuola con pari opportunità e a poter fruire di un servizio educativo di qualità, non può essere certamente garantito lasciando alla scuola e alle strutture professionali - nell'ambito dell'autonomia- il compito di progettare e di sperimentare senza il supporto di investimenti e risorse certe. Inoltre il divario nelle condizioni di funzionalità tra regione e regione, tra comuni e comuni, che ha spesso determinato una situazione di forte sperequazione, richiede una assunzione di forte responsabilità ed impegno per poter essere superato. Infatti, non deve sfuggire a nessuno che tale affermazione assume una forte rilevanza politica nei confronti dell'infanzia e della sua scuola. La generalizzazione qualitativa e quantitativa di essa - tanto annunciata e mai trascinata - presuppone la realizzazione di un sistema integrato cui concorrono scuola statale, scuola paritaria ex privata e gli Enti Locali.

Al riguardo, Il Comitato ritiene non più rinviabile un intervento legislativo che regolamenti l'intero sistema attraverso una normativa che metta in relazione le responsabilità degli Enti preposti, uniformando il sistema pubblico integrato, cioè standard di funzionalità educativa e organizzativa - ruolo dello Stato, delle Regioni, dei Comuni - strumenti di valutazione.

Nel “nuovo umanesimo”, caratterizzato dalla rappresentazione di una società globale e locale, pluralistica, incerta, in continuo divenire, la scuola dell'infanzia, pur in assenza di un necessario ordinamento, ruota attorno ad alcuni fondamentali parametri concettuali:

- il riconoscimento dell'infanzia, come preziosa età nella quale il bambino sviluppa la propria identità, l'autonomia, la capacità di conoscere, la competenza, il senso di cittadinanza;
- il valore delle differenze e della diversità e quindi dell'integrazione che assume una forte carica educativa in prospettiva interculturale;
- la consapevolezza che è a partire dalla scuola dell'infanzia che i bambini devono essere sostenuti a costruirsi quelle disposizioni mentali indispensabili per riconoscersi, riconoscere e interpretare il cambiamento, viverlo ed essere protagonisti.

Ne risulta che la missione della scuola dell'infanzia è valorizzata sotto il profilo sociale culturale e pedagogico.

In particolare si configura come istituzione:

- integrata nel sistema formativo di base, con una propria specificità educativa, nell'ambito delle finalità della formazione di base;
- mirata al conseguimento di capacità di comunicazione e di espressione cognitive, affettive, morali e relazionali che sostengano i bambini nel desiderio di conoscere, di interagire e di scoprire la realtà per prenderne progressivamente consapevolezza;
- eletta a perseguire funzioni preventive e compensative, dirette alla riduzione dell'incidenza negativa delle differenze sociali e ad assumere criteri educativi multiculturali, riconoscendo e rispettando le diversità nei bambini.

La scuola dell'infanzia va, quindi, situata saldamente alle radici del sistema scolastico di base in una proposta organica che riflette concretamente un interesse generale della società, oltre ad aprire lo spazio per l'identificazione di precise finalità formative.

Alla luce di quanto sopra, è responsabilità della comunità educante e di chi governa la "res pubblica" individuare, condividere e mettere a disposizione della collettività un "sistema di garanzie" a tutela dei diritti dei bambini e della qualità educativa.

Chi opera in un contesto educativo è chiamato ad adempiere al meglio il proprio compito attraverso un costante confronto con le esperienze professionali, umane e culturali degli altri operatori.

I fattori che vanno considerati, riconducibili a responsabilità che concorrono a rendere qualitativamente ricca e significativa l'esperienza educativa per i bambini, sono tanto interni alla scuola quanto esterni ad essa. A tal proposito sembra opportuno ricordare che il Regolamento per l'Autonomia scolastica indica responsabilità, regole, condizioni che costituiscono riferimenti ineludibili:

- il progetto educativo deve essere esplicitamente dichiarato all'utenza e la scuola ha la responsabilità di mettere a punto tutto ciò che serve per rendere "trasparente" regole, orientamenti e metodi di lavoro;
- la scuola ha una propria identità educativa, professionale, culturale che deve riconoscersi consapevolmente e sulla quale riflettere costantemente per assicurare confronto e continuità educativa con l'utenza e con il territorio;
- il Ministro della Pubblica Istruzione ai sensi dell'articolo 8 comma 1 del D.P.R. 275/99 definisce i curricoli e l'orario obbligatorio annuale e gli standard relativi alla qualità del servizio.

Al Comitato non sembra che nelle "Indicazioni per il curricolo" si possano intravedere riferimenti decisi alla necessità di risorse adeguate per la configurazione di un quadro di condizioni tese ad assicurare la qualità educativa. Tanto è vero che alla scuola dell'infanzia viene assicurata libertà nel darsi "*una propria organizzazione a seconda dell'età e della numerosità dei bambini e delle risorse umane e ambientali delle quali può disporre*".

La numerosità delle sezioni, l'età dei bambini, il tempo di compresenza degli insegnanti, la loro professionalità e la formazione in servizio di tutti gli operatori coinvolti nel progetto, un tempo di funzionamento curricolare certo e margini definiti per l'ampliamento dell'offerta formativa, sono fattori sensibili alla qualità educativa e interni all'Istituzione scolastica. Vi sono poi sicuramente fattori altrettanto sensibili esterni alla scuola riferiti alle responsabilità degli Enti Locali: l'edilizia scolastica e la manutenzione degli edifici, la predisposizione della mensa e dei trasporti, l'organizzazione dei servizi educativi sul territorio comunale e intercomunale nelle piccole realtà. Condizioni tutte che richiamano precise responsabilità e che richiedono risorse certe e definite. Se queste non vengono descritte ed assicurate, il progetto educativo cui sottende il documento "Indicazioni per il Curricolo" rischia di vanificarsi inesorabilmente.

AMBIENTE DI APPRENDIMENTO E STRUTTURE DI PROFESSIONALITÀ

La scuola ha il compito di aiutare ogni bambino a diventare se stesso. La cura intenzionale che viene profusa dagli insegnanti e dagli operatori nella predisposizione dell'ambiente e che si configura come culla per l'apprendimento e lo sviluppo, è un fattore importante per la qualità del progetto educativo.

A fronte di questo convincimento, però, si rileva che in più punti il riferimento all'attenzione per le «scelte educative delle famiglie» potrebbe lasciar intendere una possibile dipendenza del progetto educativo proprio dalle scelte valoriali, culturali, esistenziali degli ambienti di appartenenza dei bambini.

Ciò - ovviamente - deve essere chiarito senza ombra di dubbio alcuno. La scuola ha la responsabilità di ri-conoscere le culture di provenienza dei bambini e con queste misurarsi in un progetto di continuità intesa non come assoggettamento ai desideri ed alle aspettative delle famiglie, ma come riconoscimento delle diversità e risposta ai diritti del bambino.

In questo quadro, la descrizione della scuola dell'infanzia in termini di *ambiente di apprendimento* non è del tutto esauriente e rappresentativa delle cosiddette "buone pratiche", patrimonio culturale e pedagogico della nostra scuola dell'infanzia .

A fronte di una responsabilità che la scuola ha di individuare le strategie ritenute più opportune, non si trovano riferimenti solidi per il profilo professionale dell'insegnante. Sembra che il testo dia per scontato ciò che scontato non è: l'osservazione quale strumento indispensabile per conoscere e ri-progettare il contesto; l'attenzione a creare condizioni per la comunicazione educativa e una vita di relazioni in un clima sereno e positivo; l'assicurare ai bambini la possibilità di continuare con curiosità ad esplorare lo spazio, gli oggetti presenti e a sperimentarne nuove combinazioni; la garanzia di essere supportati per nuove scoperte e conoscenze da una sapiente regia degli insegnanti che intenzionalmente e progettualmente governano la relazione educativa. Le citate strutture di professionalità non sono da lasciare sullo sfondo.

La qualità del progetto educativo dipende in grandissima parte dalla professionalità degli insegnanti, per questo il profilo di professionalità, a parere del Cosmat, deve essere autorevolmente declinato.

Più che assicurare la *libertà* delle scelte da operare sul piano organizzativo, in relazione ai contesti di intervento, è necessario che nelle Indicazioni vengano raccomandate scelte fondate su una forte responsabilità sempre orientata dall'interrogativo guida: *perché si fa quel che si fa*.

Dietro all'idea di contesto che si predispone, c'è l'idea di bambino per il quale si costruisce il progetto educativo.

Per questo è determinante che l'ambiente di apprendimento che si realizza nelle scuole possa essere verificato con strumenti messi a disposizione degli insegnanti: è da una valutazione del contesto fatta collegialmente che si individuano le coerenze tra il dichiarato e l'agito, è dal confronto collegiale supportato da opportuni percorsi di formazione in servizio che scaturiscono le indicazioni per il miglioramento.

Le "Indicazioni per il curriculum" lasciano sicuramente intendere di voler sostenere un bambino curioso che sperimenta, prova, elabora ipotesi, le confronta, le riorganizza, trova soluzioni collaborando con i pari, chiede con fiducia aiuto agli adulti quando serve: tutto ciò è ampiamente condivisibile e va ancor più reso esplicito nel testo.

Questa la ragione della preoccupazione di quei passaggi nei quali si afferma che l'apprendimento avviene *attraverso* l'esperienza: l'esperienza non è uno strumento o un veicolo, l'esperienza è vita, così come per i bambini è vita il gioco.

E' proprio giocando che il bambino riconosce se stesso e gli altri, si racconta e racconta esperienze, emozioni, formula ipotesi di comprensione, rielabora e approfondisce pensieri e, sganciandosi dalla percezione, sviluppa la capacità di simbolizzazione. Non solo; è nel gioco che il bambino si confronta autenticamente con la realtà e con gli altri decentrando il proprio punto di vista ed è così che acquisisce fiducia in sé e definisce la propria personalità. Affermazioni queste che sul piano teorico trovano ampi consensi, ma nell'agire quotidiano risulta difficile concretizzare: si è ancora in un limbo latente del "tempo perso" a giocare, del gioco come strumento per far nascere interessi e catturare attenzioni.

Il gioco deve essere favorito in quanto gioco piacevole, libero, gratuito. L'insegnante deve essere competente per saper stare nel gioco dei bambini, sostenendoli dall'interno, riconoscendo le competenze che i bambini hanno nel contrattare, negoziare, mediare, scambiarsi conoscenze. Così i bambini-guidati da un adulto professionalmente competente e culturalmente forte – potranno incontrare i sistemi simbolico – culturali, orientando e dando significato al loro fare e al loro agire.

SENSO E SIGNIFICATO DEL CONOSCERE

Nel nostro tempo, ovvero nel tempo della prevalenza degli oggetti non fisicamente presenti e della pervasività dei prodotti della tecnologia dell'informazione, il mondo del bambino rischia di essere un luogo ove il centro dei significati é sempre più spostato verso la componente virtuale dell'universo.

Ne conseguono radicali mutamenti nella struttura del conoscere; uno dei problemi più importanti sarà allora quello di riuscire a capire le nuove forme dell'esperire in cui oggi la mente del bambino, "sente" e conosce.

La persona che impara a sapere di sé e del mondo è da riconoscersi come il soggetto essenziale e necessario del conoscere; prescindere pregiudica ogni possibilità di conoscenza autentica.

Occorre partire dai bambini, dalla loro richiesta di comunicazione che è fatta di pianti, di sorrisi, di silenzi, di gesti e di parole. Occorre partire da loro e creare le condizioni affinché con fiducia possano dire "non ho capito". E' dal sentire di "non-capire" che si approda all'autocoscienza, a quella coscienza interna che si costituisce prendendo contatto con il limite. L'"aver capito", invece, trova la sua esplicitazione quando il bambino sente l'attenuarsi del grado di dissonanza tra la struttura del proprio pensare e la percezione di adeguatezza al campo di esperienza attraversato. Il conoscere che ne deriva per essere valido (generativo di valore) deve essere volto al sapere nella sua interezza; dev'essere immagine di un sapere in atto. La conoscenza che matura percorrendo i campi dell'esperienza è il sentiero che ci raccorda a quel campo globale di fenomeni che ci si configura intorno.

Conoscere è dunque imparare come divenire consapevoli di un proprio essere-al-mondo, significa abitare la propria terra, la casa in cui si vive, la lingua in cui si risiede; ma anche essere aperti a ciò che schiude al trascendimento dal presente.

Nella scuola dell'infanzia il senso ed il significato del conoscere devono poter trovare riscontro nei "*campi di esperienza*". Questi non rappresentano una struttura formale precostituita né un insieme compiuto di attività didattiche, ma risultano profilo dell'esperire nell'incontro delle diverse soggettività. Il "campo di esperienza" non preesiste all'esperire dei soggetti, il suo esser percorso lo con-forma e accresce il patrimonio formale di chi lo attraversa.

Il campo di esperienza si attraversa con l'esperire che muove dall'azione per pervenire ad una riorganizzazione del vissuto sul piano simbolico. L'esperienza non è un dato, viene costruita attraverso i sistemi simbolici.

Il campo di esperienza è un profilo del mondo scoperto dal soggetto nel suo incontrarsi con la vita. Il campo come oggetto dell'esperienza, ciò su cui l'esperienza verte non è didatticamente disgiungibile dal soggetto dell'esperienza, ossia dal suo autore e dal contesto complessivo.

Nel processo di attraversamento del campo di esperienza l'attività degli insegnanti non deve essere quella dell'*intervento*, ma essi devono professionalmente consentire il "giusto tempo" dell'esperienza rifuggendo dall'ansia del riscontro didattico immediato, ma sostenendo la narrazione: la vera spiegazione del mondo avviene nel racconto della sua vicenda.

DISCONTINUITA'/CONTINUITA'

Il CNPI nel parere espresso a luglio 2007 ha già proposto una integrazione al testo delle Indicazioni laddove tratta l'organizzazione del curricolo. Tale integrazione recita : ...*"il curricolo si sviluppa nella verticalità del percorso educativo dai 3 ai 14 anni di età, nell'orizzontalità sottolineata da una riaggregazione delle conoscenze , dei saperi e delle competenze e nella valorizzazione dei rapporti interdisciplinari..."*. Sottolineare l'importanza del fatto che il curricolo si sviluppa in continuità significa riconoscere che le Indicazioni - pensate per la scuola dell'infanzia ed il primo ciclo - dovranno essere tradotte assicurando la continuità *come armonia di fondo*.

Oltre alla continuità fra le scuole, tradizionale oggetto di attenzione, vi sono altre continuità/discontinuità da valutare e far giocare nelle dinamiche di educazione istruzione: la continuità scuola/famiglia, scuola/società, scuola/cultura.

La scuola dell'infanzia ha bisogno di continuità perché il lavoro che si fa al suo interno è un lavoro che acquista senso e valore proprio nel suo proseguimento, a volte ricco di dialettica, nella capacità che la scuole hanno di raccordarsi attraverso la sperimentazione di percorsi curricolari verticali per i quali quel lavoro diventa realmente fondativo.

Pertanto, occorre prevedere esplicitamente un sistema di rapporti interattivi tra la scuola dell'infanzia e le altre istituzioni ad essa contigue, in modo che si realizzi un contesto educativo "continuo e crescente" raccordato a tutte le esperienze e conoscenze del bambino. La continuità non è scontata e gli insegnanti devono garantirla ed essere aiutati in tale compito attraverso periodici e specifici percorsi formativi. Occorre anche sottolineare la necessità di sostenere la continuità non solo nel curricolo esplicito, ma soprattutto in quello implicito; per questa ragione si auspica che le Indicazioni per il curricolo possano porre all'attenzione degli insegnanti le condizioni essenziali per promuovere una effettiva continuità. Già gli Orientamenti 91 sottolineavano a tal proposito 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.

Sul piano pedagogico occorre, più che mai, pensare secondo un'immagine integrale della persona del bambino e dell'adolescente e lavorare per l'autonomia intellettuale, morale ed estetica dei bambini e dei ragazzi che vanno visti non come frammentati nei loro limiti e nelle loro abilità, ma come *Interi nell'Intero*.

Per la crescita equilibrata è tanto importante che il bambino sia garantito da un progetto in continuità, come pure che sia sostenuto nell'affrontare la discontinuità nel cambiamento.

Il grado di discontinuità non deve comunque eccedere le capacità di raccordo e deve essere mantenuta tra persone ed istituzioni una linea di confronto, di dialogo e di comunicazione. E' altresì necessaria una particolare attenzione pedagogica per mantenere attivo il dialogo tra le parti al fine di sviluppare in positivo le differenze e le diversità e consentire così ai bambini, che attraversano i vari spazi istituzionali, di compiere esperienze diverse e magari contraddittorie, ma collegate da comuni trame di dialogo.

Per camminare con costanza verso una continuità reale ed attuale è auspicabile che le scuole si aprano alla discussione e alla interpretazione delle Indicazioni con la consapevolezza che la cultura è anche negoziazione di significati.