

LE 9 TESI DI BOLOGNA

Il senso e le motivazioni del convegno

Il convegno di Bologna (24-25 marzo 2015) su “Infanzia e oltre. Una buona partenza per una buona scuola” è il terzo seminario nazionale che il MIUR (Direzione Generale Ordinamenti e Comitato Scientifico Nazionale Indicazioni) dedica alle misure di accompagnamento delle Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo. Dopo i seminari di Abano Terme (sulle competenze) e San Benedetto del Tronto (sulla didattica della storia), l'evento di **Bologna mette al centro il tema della cultura pedagogica dell'infanzia**, come emerge anche dalle pagine del testo delle Indicazioni curriculari recentemente rinnovate (DM 254/2012). Ogni seminario si rivolge a un pubblico qualificato di operatori scolastici, provenienti da tutte le regioni italiane, che è invitato a confrontarsi sulle esperienze didattiche ed educative realizzate nelle proprie scuole, anche con le sollecitazioni dovute allo studio e alla attuazione delle Indicazioni Nazionali.

Lo scenario è quello delineato nelle **misure di accompagnamento** e i temi forti sono quelli del curricolo verticale, della didattica per competenze, dell'ambiente di apprendimento, della valutazione formativa, dell'incontro con i saperi e le discipline, dell'inclusione e della cittadinanza. Le misure di accompagnamento (CM 22/2013 e 49/2014) hanno dato vita in pochi mesi a oltre 700 reti di scuole (di base), impegnate a realizzare gruppi di ricerca, incontri, momenti formativi (laboratori di ricerca-formazione) per coinvolgere attivamente insegnanti motivati nello studio delle Indicazioni e nella loro messa in opera nella realtà viva della scuola. I seminari nazionali intendono essere tappe di questo percorso partecipato verso la costruzione della scuola di base, delle sue indicazioni e delle sue coerenze curriculari e didattiche. Sono seminari di ‘produzione’, piuttosto che di mero consumo, e da essi scaturiscono documenti, materiali, esperienze, contatti, in un percorso che sollecita il rinnovamento partecipato delle pratiche didattiche e l'innovazione permanente.

La struttura dei *workshop* (a Bologna ne sono previsti 9, che presentano 38 esperienze provenienti da tutta Italia) deve **favorire il confronto tra la ricerca didattica che avviene sul campo e la riflessione pedagogica** che ha le sue sedi nel mondo degli studi, della università, dei coordinamenti pedagogici, delle riviste di settore. L'incontro di queste diverse culture (della pratica e della teoria) può favorire la riflessività insita nel lavoro educativo e costituisce elemento portante della professionalità docente, così come raccomandato nel profilo ‘docente’ tratteggiato nel testo delle Indicazioni/2012.

*Dai lavori preparatori del seminario, nel confronto all'interno del comitato promotore ‘locale’, nella elaborazione del comitato scientifico nazionale, abbiamo enucleato alcune tesi (9 tesi) che possono fungere da **piste di riflessione per collegare i diversi momenti del convegno**: le relazioni, i workshop, le tavole rotonde, gli interventi istituzionali. Abbiamo lasciato uno spazio aperto, la decima tesi... e chiediamo ai partecipanti di consegnarci al termine del convegno la loro decima tesi, che contribuirà ad arricchire gli esiti del seminario.*

1. DIMMI CHE SCUOLA SEI...

La scuola dell'infanzia italiana, anche per il suo ampio radicamento sociale (è frequentata dal 97% dei bambini in età 3-6 anni), per le sue **ricche tradizioni pedagogiche e istituzionali** (in un equilibrio variamente dosato nelle diverse regioni d'Italia di presenze di scuole dello Stato, di scuole paritarie dei Comuni e dei privati) si è guadagnata una forte credibilità presso l'opinione pubblica e i genitori come struttura educativa a tutti gli effetti. Appartiene pienamente al sistema nazionale di istruzione, nonostante il suo carattere non obbligatorio. Sotto questo profilo coltiva un rapporto di continuità curricolare con i segmenti successivi della scuola di base, oggi prevalentemente organizzati in istituti comprensivi. L'unitarietà del progetto 3-14 anni è suggellato dal testo delle Indicazioni/2012 che propone un curricolo ‘verticale’ ed evolutivo, per accompagnare la progressiva maturazione di esperienze, di apprendimenti, di atteggiamenti personali e sociali. E' importante che l'**ambiente di vita, di relazione, di apprendimento** tipico della scuola dell'infanzia non sia piegato alle ragioni del precocismo ‘performativo’, che le finalità di identità-autonomia-competenza siano vissute come un

passaggio naturale verso la cittadinanza, che i campi (pensati dagli adulti) si aprano a una effettiva crescita e integrazione delle esperienze (dei bambini).

2. E LO ZEROSEI?

L'originalità del progetto pedagogico della scuola dell'infanzia valorizza pienamente le dimensioni dell'esperienza, del gioco, del movimento, della esplorazione cognitiva, della creatività, che definiscono un curriculum di carattere globale, ecologico. E' una scuola intenzionalmente "dalla parte delle bambine e dei bambini". C'è ampia traccia di questo approccio nel testo delle Indicazioni/2012. I rapporti frequenti con i servizi educativi che precedono la scuola dell'infanzia (gli asili nido per i bambini fino a tre anni o le sezioni primavera dai 2 ai 3 anni) propongono **i temi della cura, della relazione, della centralità del corpo, della qualità dei contesti di apprendimento**. In questo scenario pedagogico si può parlare di prospettiva 0-6 anni per significare l'attenzione ai temi complementari dell'educazione e della cura. In questa direzione si muovono anche i documenti dell'Unione Europea sugli indicatori di qualità (cfr. *Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, 2014) e le raccomandazioni OCSE nei documenti "Starting Strong" (cfr. *Starting Strong III: a Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, 2012).

3. DAI CAMPI DI ESPERIENZA ALLA SCOPERTA DEL MONDO...

Il concetto di campo di esperienza non può essere semplicemente accostato all'idea di disciplina o comunque di esperienza propedeutica all'incontro futuro con le discipline. **I campi come "luoghi dell'agire e del fare dei bambini"** sono connotati dai segni della cultura (in senso ampio: gesti, linguaggi, immagini, artefatti, ecc.) **in grado di offrire strutture e 'scaffali'¹ alla mente** del bambino, di amplificarla, andando ben oltre il semplice richiamo al 'fare per il fare'. E' la presenza di un adulto competente, appassionato ai saperi e ben attrezzato in fatto di mediazione didattica, che fa evolvere quell'agire concreto in evocazione, rappresentazione, concettualizzazione e comprensione della realtà. Nei campi di esperienza non ci sono contenuti da insegnare, c'è da saper osservare, guidare e accompagnare i bambini mentre giocano, toccano, parlano, esplorano l'ambiente. Noi adulti profitiamo della loro vitalità per aiutarli a scoprire il mondo, a dargli un ordine, un senso. Loro, i bambini, approfittano del nostro mestiere di insegnanti per imparare a utilizzare le lenti di diverso spessore, formato e colore, che noi abbiamo il dovere di fornirgli. I campi sono finestre che aprono al mondo, sta a noi mettere i bambini nelle condizioni di affacciarsi incuriositi, ma in sicurezza.

4. QUANDO E COME INCONTRARE GLI ALFABETI, LE GRAMMATICHE, I SAPERI?

Oggi si registra un'enfasi sui risultati di apprendimento a scapito dell'attenzione ai processi di crescita, alla maturazione di atteggiamenti riflessivi, alla cura per il pensiero critico e divergente. Se l'apprendimento si riducesse a mero addestramento di condotte cognitive, sarebbe possibile 'addestrare' a leggere e a scrivere anche a 3 anni, ma se la scoperta degli alfabeti e della lingua scritta deve avere una risonanza nel pensiero dei bambini, occorre costruire esperienze di incontro con la lettura ove prevalga **il piacere della narrazione, la curiosità dell'anticipazione, la costruzione dei significati**. Analogamente dovremmo dire per la matematica, le scienze, l'arte, la musica... Questo approccio è previsto nelle Indicazioni per il curriculum, in cui l'incontro con i saperi dei grandi (i sistemi simbolico-culturali) si distende in esperienze naturali di gioco, di esplorazione, di immaginazione, di rielaborazione.. Accelerazioni forzate e premature, tempi di apprendimento compressi, rischiano di trasformare l'incontro con la lingua in una inutile corsa contro il tempo. Ci sarà posto anche per percorsi più strutturati, di arricchimento del lessico, di corretta pronuncia delle parole, di uso funzionale della lingua, di incontro con ambienti plurilingui, ma salvaguardando la dimensione dell'incoraggiamento, della motivazione, della partecipazione attiva dei bambini.

¹ La *scaffolding* bruneriano evoca i ponteggi necessari per costruire grandi opere.

5. IDENTITÀ PROFESSIONALE E COMUNITÀ

La formazione dei docenti deve essere all'altezza della complessità attuale della funzione educativa. Nella scuola dell'infanzia si intrecciano stili di vita, responsabilità genitoriali, attese, povertà di varia natura, vulnerabilità dei comportamenti degli adulti, che si riflettono sui bambini anche dopo che hanno varcato l'ingresso della scuola. L'attenzione ai bisogni di cura, fisica e psicologica, dei bambini è una componente ineliminabile del profilo docente, che non può essere appiattito su un'immagine di tipo scolasticistico. La complessità della figura è legata all'esigenza di **curare l'organizzazione di una giornata educativa, con intelligenza pedagogica**, con un giusto equilibrio tra tempi, ritmi, spazi, attività a diversa intensità, senza trascurare la padronanza 'adulta' dei sistemi culturali (i campi di esperienza) verso cui far convergere l'esperienza dei bambini.

Occorre anche considerare il nuovo panorama delle sezioni delle nostre scuole dell'infanzia, che si presentano sempre più ricche di diversità, e si connotano come luoghi di accoglienza 'universale' di bambini portatori di culture, storie, lingue, identità assai diverse.

Una professionalità di elevato profilo si alimenta nella pratica della comunità professionale, che implica ricerca didattica, innovazione creativa, lavoro collaborativo, formazione in servizio, messa in comune di pratiche e metodi tra insegnanti anche di diverso grado.

6. TRAGUARDI DI SVILUPPO

Nel testo delle Indicazioni, tra il termine **traguardi** e quello di **competenze** si trova la parola **sviluppo**. L'idea di sviluppo ben richiama il carattere dinamico e processuale dell'apprendimento. Rimanda al soggetto, alla sua iniziativa, all'energia vitale che è connessa ai processi biologici e sociali della crescita. Ma mette in gioco il contesto in cui lo sviluppo avviene, le condizioni di interazione, di scambio, di imitazione che facilitano e fanno da traino allo sviluppo (che non è solo maturazione da rispettare, forma da 'lasciar essere'). Il dislivello tra esperienze individuali ("cosa faccio da solo") ed esperienze di gruppo ("cosa faccio meglio insieme agli altri") è la vera ragione per cui è nata la scuola dell'infanzia.

I traguardi di sviluppo, allora, non sono risultati da misurare al termine del percorso 3-6 anni, ma punti di riferimento per i processi da attivare, che aiutano gli insegnanti a trasformare l'**attenzione** verso i bambini (cura, ascolto, accompagnamento, tenerezza), in **intenzione** (previsione, congettura, proposta, riflessione), cioè in direzioni che danno senso al fare del bambino.

7. LA VALUTAZIONE DEI CONTESTI EDUCATIVI

In questi mesi è stato avviato in Italia il sistema nazionale di valutazione (autovalutazione) delle scuole, dal quale la scuola dell'infanzia sembra apparentemente esclusa. Ma far pesare la qualità che la scuola dell'infanzia generalmente esprime nel proprio modo di essere, è la migliore garanzia che i programmi di valutazione rispondano all'effettiva esigenza di 'capire' piuttosto che di 'giudicare', di 'conoscere' piuttosto che di 'classificare'. Se la valutazione aiuta la riflessione, allora l'obiettivo vero di ogni buona valutazione è di scoprire quali sono le condizioni per realizzare una buona scuola, partendo proprio dalle **caratteristiche dei contesti educativi per l'infanzia e dalle esigenze e dai bisogni dei bambini** dai 3 ai 6 anni. L'idea di osservare, documentare, valutare (nel senso di dare valore a) le competenze di base dei bambini, come si fa nella scuola dell'infanzia (con strumentazioni aperte e non intrusive), diventa un antidoto utile a tutto il sistema educativo, per evitare ruvide semplificazioni docimologiche di un processo che deve rimanere aperto, plastico ed evolutivo.

La stessa proposta del nuovo modello di certificazione delle competenze, che ricalca il profilo conclusivo delle Indicazioni 2012, implica un orientamento del curriculum 3-14 verso la padronanza, la significatività, la profondità dell'impronta culturale e esistenziale che la scuola riesce a lasciare in ogni ragazza/o. Proprio quello che, con naturalezza, fa da sempre la scuola dell'infanzia.

8. DI QUALI COMPETENZE PARLIAMO?

La scuola dell'infanzia deve prendersi cura della qualità dei suoi ambienti di apprendimento, cogliendo il nesso imprescindibile tra relazione e apprendimento, tra crescita dell'autonomia e curiosità cognitiva, tra cura del corpo e cura della mente. A scuola i bambini devono essere circondati dal bello, devono poter ascoltare buona musica, incontrare l'arte, essere stimolati alla creatività e al dialogo, incoraggiati nelle loro prime scoperte, dando dignità al pensiero che nasce. Quando si parla di competenze 'di base' le parole che emergono sono quelle di **iniziativa, autonomia, curiosità, socialità, ascolto, attenzione, creatività, partecipazione**, vere e proprie risorse cognitive e socio-emotive indispensabili per sorreggere un atteggiamento positivo verso la dimensione sociale dell'educazione (riti, senso di comunità, autonomia, collaborazione). Le competenze si alimentano nelle situazioni di scambio, di relazione, di incontro guidato con i saperi. Nel profilo a 6 anni, in relazione ai traguardi da raggiungere, si utilizza la frase "è ragionevole attendersi" e si richiamano i 'compiti di sviluppo' (una dicitura assai più generativa del termine statico di risultati) pensati unitariamente per i bambini dai 3 ai 6 ai anni.

9. MIGLIORARE GLI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO

Purtroppo le notizie che giungono dalla scuola 'reale' non sono incoraggianti:

- locali e strutture non sempre al meglio e assai differenziate da realtà a realtà;
- dotazioni di arredi, di servizi, di materiali spesso non adeguate;
- sezioni troppo numerose e con bambini anticipatari (senza verifica dei requisiti indispensabili per accoglierli);
- riduzione delle fasce di compresenza (a volte per allungare a dismisura i tempi di accoglienza);
- costi crescenti dei servizi educativi per i genitori (che portano a interrompere o ridurre la frequenza);
- carente formazione iniziale e in servizio per i docenti e condizioni giuridiche precarie;
- sottovalutazione della complessità della gestione amministrativa e pedagogica.

Si auspica che queste criticità siano rimosse al più presto. La *governance* della scuola dell'infanzia implica un ruolo decisivo della dirigenza nel dare valore alla presenza della scuola dai 3 ai 6 anni (ad esempio, nell'economia dell'istituto comprensivo), nel curare la formazione dei docenti, nel governare le problematiche gestionali (iscrizioni, anticipi, rapporti con i genitori, con gli enti locali, con i livelli scolastici successivi). L'evoluzione del profilo del dirigente, cui si richiede di esercitare una leadership educativa 'partecipata', valorizzando forme di coordinamento pedagogico, ha tutto da guadagnare nell'incontro con la pedagogia (implicita ed esplicita) di cui è portatrice la scuola dell'infanzia.

10. SCRIVI TU la decima tesi...